370.1 C737E c.1
Compayr , Gabriel, 1843-191
L'education intellectuelle
R.W.B. JACKSON LIBRARY
OISE CIR
3 0005 02077 7721

G. COMPAYRÉ

L'Éducation

Intellectuelle et Morale

20,00

LIBRARY

OCT 10 1968

THE ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

GABRIEL COMPAYRÉ

MEMBRE DE L'INSTITUT
INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

L'ÉDUCATION

INTELLECTUELLE ET MORALE

(DEUXIÈME TIRAGE)

PARIS
LIBRAIRIE CLASSIQUE PAUL DELAPLANE
48, RUE MONSIEUR-LE-PRINCE, 48

A LA MÊME LIBRAIRIE

OUVRAGES DU MÊME AUTEUR

L'Éducation intellectuelle et morale. 1 vol. in-16, relié toile..... 4 fr. »

Psychologie appliquée à l'éducation.

PREMIÈRE PARTIE : *Notions théoriques.* 1 vol. in-12, br. 3 fr. »

— Relié, toile anglaise souple..... 3 fr. 50

DEUXIÈME PARTIE : *Application.* 1 vol. in-12, br..... 2 fr. »

— Relié, toile anglaise souple..... 2 fr. 50

Cours de morale théorique et pratique. 1 vol. in-12, br. 3 fr. »

— Relié, toile anglaise souple..... 3 fr. 50

Organisation pédagogique et législation des écoles primaires (Classement des élèves ; programmes ; emploi du temps ; répartition des programmes d'enseignement ; préparation de la classe ; discipline ; législation et administration.) 1 volume in-12, broché..... 3 fr. 50

— Relié, toile anglaise souple..... 4 fr. »

Histoire de la pédagogie (Principaux pédagogues et leurs doctrines ; analyse des ouvrages les plus importants.) 1 volume in-12, broché..... 3 fr. 50

— Relié, toile anglaise souple..... 4 fr. »

Cours de pédagogie théorique et pratique. 1 fort volume in-12, broché..... 3 fr. 50

— Relié, toile anglaise souple..... 4 fr. »

L'instruction civique (Cours complet, suivi de *Notions d'économie politique.*) 1 vol. in-12, broché..... 3 fr. »

— Relié, toile anglaise souple..... 3 fr. 50

Les Grands Éducateurs. 13 volumes en vente. Chaque volume in-18 raisin, broché..... « fr. 90

Publications à l'usage des écoles primaires.

Yvan Gall. Livre de lecture courante à l'usage des cours moyen et supérieur. 1 vol. in-12, illustré de 220 gravures, cartonné..... 1 fr. 40

[*Ouvrage couronné par l'Académie des sciences morales et politiques.*]

Éléments d'instruction morale et civique.

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE. 1 vol. in-12, ill. cart..... » fr. 80

DEGRÉS MOYEN ET SUPÉRIEUR. 1 vol. in-12, cart..... 1 fr. 25

Lectures morales et civiques. 1 vol. in-12, ill. cart... 1 fr. 50

2103-12 — CORBEIL. Imprimerie CRÉTÉ.

AVANT-PROPOS

Le livre que nous publions est avant tout un livre scolaire. Il a été écrit pour les maîtres et pour les élèves de nos écoles normales françaises d'instituteurs et d'institutrices. Nous y avons suivi pas à pas le programme établi par le décret du 4 août 1905, et relatif à l'enseignement des *Applications de la psychologie et de la morale à l'éducation*. Nous nous sommes attaché à traiter une à une toutes les questions qui y sont indiquées, non sans modifier légèrement l'ordre des leçons, et en élargissant parfois le plan proposé, pour combler les lacunes et les omissions qu'il nous semblait y reconnaître.

C'est donc l'esquisse d'un traité complet d'éducation intellectuelle et morale que nous avons essayé de tracer ; et, bien que nous ayons surtout en vue l'école primaire, notre effort sera peut-être aussi de quelque utilité pour les maîtres et pour les maîtresses de l'enseignement secondaire ; même, s'il nous est permis de pousser jusque-là notre ambition, pour les parents, pour tous ceux enfin que préoccupe la question vitale de l'éducation des enfants.

La formation de l'instituteur primaire, sa préparation à la grande tâche d'éducateur qui lui est confiée dans une société démocratique, n'en a pas moins été notre

objet principal. De plus en plus on reconnaît qu'à l'éducation générale doit s'ajouter pour les futurs maîtres de nos écoles une éducation professionnelle. Il ne suffit pas de posséder les connaissances dont on aura à transmettre les éléments à des intelligences naissantes ; il faut encore avoir appris par quels moyens, les plus efficaces et les plus sûrs, on les leur transmettra. Il ne suffit pas de savoir : il faut savoir enseigner. N'attendons pas d'être entrés dans nos classes, ni d'avoir acquis une expérience personnelle pour nous rendre compte des méthodes d'enseignement que nous aurons à appliquer.

Sans doute, — et nous le disions déjà il y a plus de vingt ans, en publiant notre *Cours de pédagogie théorique et pratique,* — « la meilleure des pédagogies, aussi bien que la meilleure des logiques, est celle qu'on se fait à soi-même par l'étude, par la réflexion personnelle, par l'expérience ».

Nous ne songeons pas à nous en dédire. Oui, l'expérience est féconde. Elle est l'ouvrière du progrès. Elle l'est, parce que le maître, aux prises avec les obstacles qu'elle lui révèle, réfléchit aux moyens de les vaincre, les cherche, les trouve parfois, et se perfectionne sans cesse. Ce n'est pas un paradoxe de dire que ce sont les enfants, les enfants avec lesquels nous vivons, que nous instruisons et que nous élevons, qui nous enseignent la vraie pédagogie. En observant les difficultés que rencontre, pour être fructueux, l'enseignement qu'il leur donne, le maître se rend compte des défauts de la méthode qu'il pratique ; il la corrige ; il imagine de nouvelles manières plus pénétrantes, plus appropriées, pour ouvrir leurs esprits et pour former leurs caractères. Les élèves sont souvent en partie les éducateurs de leurs maîtres.

Mais nous n'en persistons pas moins à croire que l'étude préalable des théories pédagogiques s'impose, comme une nécessité de premier ordre, à tous les éducateurs. Le temps est passé où il était de mode d'affecter, à l'égard de la pédagogie, je ne sais quel dédain élégant et un scepticisme moqueur. On reconnaît enfin que l'éducation est une science et un art, dont on doit connaître les principes et les règles, et qu'il ne faut pas livrer la pratique de l'enseignement aux hasards de l'inspiration, aux fantaisies de l'inexpérience ou aux errements de la routine. Il y a cent ans que l'Allemagne « pédagogise », et il ne semble pas qu'elle s'en soit mal trouvée. Toutes les nations civilisées, celles qui tiennent la tête dans la marche en avant de l'humanité, rivalisent à l'envi dans la recherche des moyens les plus propres à assurer aux maîtres de l'enfance et de la jeunesse un sérieux apprentissage de leur profession. Et la grande démocratie américaine, pour ne citer qu'elle, ne se contente pas de nous étonner par l'admirable épanouissement de l'instruction à tous ses degrés : il n'y a pas de pays au monde où le souci de former de bons maîtres, après avoir construit de magnifiques écoles, se traduise par un effort plus vigoureux, par une étude plus approfondie de l'art d'enseigner et de l'art d'élever les hommes.

En France, l'organisation nouvelle de l'école normale supérieure a montré quel prix on attachait, au point de vue de l'enseignement secondaire, à la formation des professeurs des collèges et des lycées, à leur éducation professionnelle. C'est dans ce sens, aussi, qu'a été conçue, en août 1905, la réforme de nos écoles normales primaires et la refonte de leurs programmes. Sans rien retrancher à la culture générale qui, pendant trois ans, prodigue aux élèves-maîtres et aux élèves-maîtresses

tout le savoir littéraire et scientifique dont ils ont besoin, on a voulu que la troisième année de leurs études fût plus spécialement consacrée à la culture professionnelle, et que le normalien d'aujourd'hui ne devînt pas l'instituteur de demain sans avoir trouvé à l'école, avec un commencement d'application pratique, l'occasion d'étudier théoriquement les méthodes et les procédés de l'éducation intellectuelle et morale.

C'est pour les aider dans cette partie de leur tâche, qui n'est ni la moins délicate, ni la moins importante, que nous avons pris la plume. Dans quel esprit ? Avons-nous besoin de le dire ? Dans le même esprit de libéralisme et de discrétion prudente, qui anime les nombreux ouvrages que nous avons composés, depuis un quart de siècle, à l'adresse de l'enseignement primaire. Nous ne sommes pas de ceux qui rêvent de révolutionner la pédagogie, de la transformer par des nouveautés téméraires. Il s'agit seulement, selon nous, de condenser d'abord, avec le plus de précision possible, d'harmoniser, avec certaines corrections nécessaires, les théories de nos devanciers. Ces théories, en effet, sont sorties de l'expérience et des réflexions de tous ceux qui depuis des siècles, par la pensée ou par les applications, théoriquement ou pratiquement, ont travaillé à l'œuvre de l'éducation. Nous inspirer des idées de tous les grands éducateurs, tel est le premier de nos devoirs ; et nous serions presque disposé à prendre à notre compte les paroles que prononçait Girard, le sage instituteur de l'école de Fribourg, un novateur pourtant à sa manière, quand il disait : « Je n'ai jamais eu d'autre prétention que celle de restaurer ce que le bon sens a découvert depuis des siècles. »

Un historien anglais de l'éducation, Robert Hebert Quick, qui a suivi nos propres travaux avec une extrême bienveillance, nous a reproché un jour l'abondance des ci-

tations qui émaillent nos écrits : « *M. Compayré quotes too much* », disait-il... C'est un défaut dont nous n'avons pas essayé de nous défaire, estimant qu'il n'y a aucun avantage à chercher une expression nouvelle à des idées vraies que l'on fait siennes, quand elles ont été une fois exprimées en perfection. On trouvera encore ici un très grand nombre de citations, parfois des pages ou des demi-pages, empruntées aux maîtres de la pédagogie, aux plus récents surtout ; et par là, d'ailleurs, nous sommes entré dans l'esprit des programmes de 1905, qui recommandent avec instance « la lecture des auteurs pédagogiques modernes ».

Est-ce à dire qu'il n'y ait pas des nouveautés heureuses à introduire dans la vieille pédagogie, pour la compléter, pour la corriger en certains points ? Non certainement : les recherches de la psychologie, surtout de celle qui étudie l'enfant pour mieux connaître l'homme, ont ouvert à l'éducation des horizons nouveaux ; et une analyse plus exacte des éléments et des ressorts de l'âme humaine permet de définir avec plus de précision les moyens dont l'éducateur doit se servir, pour éclairer les esprits et pour former les caractères. Aussi avons-nous sans cesse fait appel aux psychologues ; et, bien que nous ayons à cœur de rester fidèle aux traditions françaises, nous avons largement mis à contribution les philosophes de l'étranger, tous ceux qui ont pensé que leur science psychologique serait vaine, si elle ne contribuait pas au progrès de l'éducation. Nous nous sommes adressé notamment au *leader* actuel de la philosophie américaine, à M. William James, dont les *Causeries pédagogiques* peuvent être considérées comme un petit chef-d'œuvre, et aussi à l'allemand Herbart, encore si peu connu chez nous, bien que son œuvre pédagogique date de cent ans, et

que ses disciples soient légion, aux État-Unis comme en Allemagne.

Nous ne nous défendons pas d'avoir parfois visé un peu haut dans nos exposés : c'est que nous ne pensons pas que, pour être utile au plus modeste instituteur, pour diriger la marche de la plus humble école, il faille abaisser les vérités intellectuelles et morales, et rester terre à terre. Aucune pensée n'est trop élevée, rien n'est trop haut pour les éducateurs du peuple. Il n'y a pas deux pédagogies, une pour l'enseignement primaire, une autre pour l'enseignement secondaire. C'est par les mêmes méthodes, dans une aspiration au même idéal, que doivent être élevés l'enfant qui ne fréquente l'école que pendant cinq ou six ans, et l'adolescent plus favorisé que le lycée retient jusqu'à sa seizième ou dix-huitième année. Et si l'on a quelque raison de proclamer, comme on le fait chaque jour, « l'égalité des enfants devant l'instruction », n'est-il pas juste aussi, — et c'est un des motifs de la publication de ce livre, — d'affirmer l'égalité des maîtres de tout ordre devant la science et l'art de l'éducation ?

GABRIEL COMPAYRÉ.

L'ÉDUCATION
INTELLECTUELLE ET MORALE

PREMIÈRE PARTIE
L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

CHAPITRE PREMIER
LA CULTURE GÉNÉRALE.

L'éducation générale et l'éducation professionnelle. — Jean-Jacques Rousseau et M. Jules Lemaître. — Égale nécessité et solidarité des deux éducations. — Conséquences diverses d'une culture générale. — Une âme nationale. — L'utopie de l'éducation intégrale. — Inégalité naturelle des intelligences. — Ce qu'il faut entendre par l'égalité de l'instruction. — Des écoles pour tous. — Les éléments essentiels de la culture générale. — Les lettres et les sciences. — L'enseignement secondaire. — L'enseignement primaire. — La culture générale après l'école.

L'éducation générale et l'éducation professionnelle. — Les éducateurs s'accordent presque unanimement à dire que le premier objet de l'éducation est de former, non un Français ou un Anglais, ni l'homme de telle ou telle profession, mais l'homme tout court. J.-J. Rousseau l'a proclamé avec plus de force que personne. Il a, avant tout, songé à « l'homme en soi ». Émile, son élève, tel qu'il l'imagine, doit être l'homme complet, l'homme parfait. « Qu'on destine mon élève à l'épée, au barreau, à l'Église, peu m'importe. Avant la

vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine : vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme. Tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être !... »

A quoi le plus récent des critiques de Rousseau, M. Jules Lemaître, a répliqué : « Je ne sais pas s'il ne serait pas plus simple et plus sûr de former d'abord l'homme d'un pays, d'une religion, d'une profession, et si l'homme tout court ne viendrait pas par surcroît ! »

Jean-Jacques Rousseau et M. Jules Lemaître. — Rousseau et M. Jules Lemaître se trompent différemment, mais ils se trompent tous deux. Ils oublient, celui-ci, la nécessité préalable de l'éducation générale, celui-là, la nécessité de l'éducation professionnelle, qui, pour venir après l'autre, n'en est pas moins, elle aussi, une condition essentielle du bonheur des individus et du progrès des sociétés.

Louons Rousseau d'avoir rappelé à l'homme qu'il a une destinée personnelle ; qu'il doit, avant toutes choses, s'il le peut, établir et développer en lui les principes, les qualités générales de la nature humaine. Mais blâmons-le de s'être trop cantonné dans l'absolu, sans se préoccuper des contingences, des conditions relatives qui veulent que, sur la tige commune, l'individu greffe les rameaux des connaissances spéciales, des habiletés professionnelles, celles qu'exige, pour être tenue dignement, pour être remplie avec succès, la fonction particulière qui l'attend dans la vie.

L'homme « en soi », à vrai dire, est une chimère : à supposer qu'il pût exister, on ne voit pas comment il serait utilisable dans la société.

L'éducation, en effet, doit se diversifier, se spécialiser sous vingt formes différentes, pour s'adapter à la variété des exigences du travail social, et aussi pour répondre à la multiplicité des aptitudes individuelles. Rousseau a commis une erreur analogue à celle des éducateurs religieux qui, négligeant la vie présente pour ne songer qu'à la vie future, n'aspirent qu'à élever des âmes pieuses et pures pour les

félicités de la vie éternelle. Philosophe de la nature, éducateur d'une humanité idéale, Rousseau, sans qu'il s'en doute, rejoint les constructeurs mystiques de la Cité de Dieu. Parvenu au terme de son éducation humanitaire, Émile sera peut-être devenu « l'homme-type » : mais ne lui demandez pas d'être un professeur, un ingénieur, un juriste, un médecin, un professionnel quelconque. Il ne s'y est préparé en aucune façon. A quoi sera-t-il bon dans la société, puisqu'il n'y apporte aucune connaissance spéciale, sauf celle d'un métier manuel? Car Rousseau lui en a tout de même appris un, celui de menuisier.

Mais l'erreur de M. Lemaître n'est pas moins grave que celle de Rousseau. A fréquenter l'auteur de l'*Émile*, on risque de lui emprunter le goût des paradoxes; on est tenté de lui riposter par d'autres paradoxes : et c'en est un que de subordonner l'éducation générale à l'éducation professionnelle. C'est, pour parler familièrement, « mettre la charrue avant les bœufs ». Sans doute la pratique d'une profession quelconque exercera et développera les forces mentales qu'elle utilise, mais elle n'aboutira jamais qu'à un développement partiel et exclusif de l'esprit. Elle n'agira pas sur l'ensemble des facultés intellectuelles et morales, de façon à en faire un tout harmonieux. Elle ne produira qu'un homme incomplet, « unilatéral », pour ainsi dire. « Les connaissances spéciales, a écrit Stuart Mill, dans un passage qui est une réminiscence de Rousseau, ne doivent être recherchées par les jeunes gens qu'après qu'ils ont terminé leur éducation proprement dite ; l'usage bon ou mauvais qu'ils feront de ces connaissances dépendra surtout de leur nature d'esprit ; or, l'esprit, c'est une éducation générale qui, seule, peut le former. Avant d'être avocat, médecin, commerçant ou manufacturier, l'homme est homme!... »

Égale nécessité et solidarité des deux éducations. — L'éducation générale et l'éducation professionnelle sont donc également importantes. Elles représentent, dans le cours de la vie, deux étapes qu'il faut parcourir successivement.

L'éducation générale est une en son essence : le fonds en est le même pour tous. Elle tend à former chez tous la per-

sonne humaine, à développer les forces intellectuelles et morales. Elle ne varie que dans le degré, dans la mesure où elle peut appeler les hommes au bienfait de cette culture, les individus n'étant pas également aptes à la recevoir et ne pouvant en profiter qu'à des degrés divers, dans des proportions différentes, selon leurs capacités et leur situation sociale, selon les circonstances et les possibilités de la vie réelle. L'éducation professionnelle, au contraire, se présente sous autant de formes diverses qu'il y a de professions et de métiers.

Mais ce qu'il importe de remarquer, c'est que les deux éducations sont solidaires : la première est la condition et comme la base de l'autre. Il faut que les racines de l'éducation professionnelle plongent dans un sol déjà fertilisé par la culture générale. Il n'y a pas de profession, même manuelle, où l'intelligence n'ait sa part, où la justesse du jugement, la force de l'attention, la précision de la mémoire, une certaine étendue de savoir, ne soient nécessaires : et toutes ces qualités, c'est l'éducation générale qui, seule, nous les assure.

Cette assertion est éclatante de vérité, s'il s'agit de la préparation aux professions libérales. Ainsi, nous sommes convaincu, plus que personne, de l'utilité d'une éducation professionnelle pour les futurs maîtres de l'enfance et de la jeunesse : la formation des maîtres exige un apprentissage pédagogique. Mais cet apprentissage serait infructueux, il ne produirait aucun résultat, si on l'imposait à des esprits mal ou peu cultivés, qui n'auraient pas déjà acquis par l'étude de bonnes habitudes intellectuelles, qui ne seraient pas exercés au maniement des idées générales, dont l'esprit en un mot ne serait pas encore formé.

Conséquences diverses d'une culture générale. — La culture générale ne vaut donc pas seulement pour elle-même. En éclairant, en assouplissant, en fortifiant l'esprit, elle le rend capable de s'adapter non seulement aux pratiques usuelles de la profession qu'on a choisie, mais aussi aux combinaisons nouvelles qui obligent, par exemple, un industriel à modifier ses instruments de travail, à changer son outillage ; ou, dans un autre ordre d'idées, qui forcent un professeur, sous un

régime d'études plus ou moins transformé, à modifier ses méthodes et ses procédés.

« Une spécialisation excessive et prématurée, écrivait M. le député Steeg, dans son rapport sur le budget de l'Instruction publique de 1908, si elle n'était complétée et compensée par une sérieuse éducation intellectuelle, offrirait de graves dangers. Sans doute le progrès scientifique détermine dans l'industrie une division du travail de plus en plus minutieuse. Mais ce progrès entraîne aussi d'incessantes transformations dans les machines. Le jeune homme qui ne connaîtrait qu'un seul outil le manierait habilement sans doute, mais il se verrait peut-être bientôt condamné à ne plus pouvoir l'utiliser, alors qu'il ne saurait pas encore en employer un autre. Les machines se transforment avec une rapidité telle que celui qui ne connaîtrait pas les théories dont elles sont les changeantes applications, serait incapable de les comprendre, de les dominer, d'adapter son intelligence et sa main à leurs nouvelles et impérieuses exigences. »

Une des conséquences heureuses de l'éducation générale, c'est encore qu'offerte à tous, bien qu'elle ne puisse l'être qu'à des degrés divers, elle rend possible l'acquisition ultérieure d'une instruction plus élevée, poussée plus loin, si les hasards de la vie permettent ultérieurement d'y aspirer. Elle égalise ainsi dans une certaine mesure les chances pour la vie. Elle permet aux petits primaires, s'ils sont particulièrement doués, de s'élever plus haut dans l'échelle sociale, de passer de l'école dans un collège ou dans un lycée.

Une âme nationale. — Mais elle a d'autres résultats encore. C'est grâce à la culture générale, plus ou moins développée chez tous les enfants d'un même pays, qu'il est possible d'établir un fonds de pensées communes, un ensemble d'aspirations, qui créent pour ainsi dire un esprit national, qui donnent une âme à la nation. La vie va disperser dans tous les sens les milliers d'enfants qui sortent chaque année des écoles. La spécialisation les attend. Elle sera la loi fatale de leurs destinées. Les uns vivront dans les villes ; les autres travailleront aux champs. Le légitime exercice de la liberté de penser fera

éclore cent opinions diverses et même contradictoires. Et de plus en plus le progrès des sciences, aussi bien que le développement de l'industrie, multipliera les spécialités dans le domaine intellectuel comme dans le monde économique. En outre, les intérêts particuliers tendent à diviser les citoyens d'un même peuple, à les enrôler dans des partis opposés, pour ne pas dire hostiles les uns aux autres.

On dirait que de plus, en plus, la division du travail, condition d'ailleurs indispensable du mouvement en avant des sociétés, crée dans le genre humain comme des espèces différentes et de nouvelles races d'hommes.

Pour réagir contre cette tendance à la dispersion, à la spécialisation à outrance, qui jette les esprits et les volontés çà et là, dans des directions différentes et même contraires; pour empêcher que l'unité de l'esprit national ne se perde et ne se fractionne en mille segments divers, il est nécessaire que la culture générale, ne serait-ce que dans l'intérêt de la paix sociale, maintienne une certaine communauté entre les esprits, un minimum d'unité morale; et qu'elle les fasse participer tous, dans des mesures variables, aux mêmes connaissances, aux mêmes idées, aux mêmes habitudes intellectuelles.

Sans doute, ce serait une chimère, ce serait en outre un attentat contre les droits sacrés de la conscience individuelle, d'aspirer à l'uniformité absolue des croyances et des pensées. Nous ne sommes plus au temps où les gouvernements civils ou religieux pouvaient avoir la prétention de courber toutes les intelligences sous le joug d'un *credo* unique.

Si l'on veut pourtant conserver à une nation toute sa force, il faut que tous ses enfants commencent par puiser à une source commune les principes essentiels de leur vie intellectuelle et morale. Ils y puiseront plus ou moins, selon que leurs aptitudes et leur condition sociale le leur permettront. Mais tous du moins auront été baignés quelque temps dans les mêmes eaux; tous auront communié dans les mêmes études. Et sur ce fonds commun, qu'ils devront à la culture générale, le milieu social, les nécessités de l'existence, leur initiative personnelle se chargeront bien assez d'édifier plus

tard les différences qu'autorise et que légitime la liberté de penser.

L'utopie de l'éducation intégrale. — Assurément, si la chose était possible, il serait désirable que la culture générale fût à peu près la même pour tous les hommes. C'est ce désir généreux, mais chimérique, qui a inspiré l'utopie de l'éducation intégrale.

L'enseignement intégral, ce serait l'enseignement de toutes choses à tous, une instruction qui serait doublement universelle, par les élèves qui la recevraient et par les connaissances qu'elle communiquerait. Ce serait un enseignement qui, par la totalité du savoir, viserait au développement de la totalité des fonctions de l'esprit.

Pour faire un homme idéal, tout le savoir humain serait, à vrai dire, nécessaire. Mais ni l'énorme étendue de la science tous les jours grandissante, ni la brièveté de l'existence et particulièrement la courte durée de l'âge scolaire, ni les nécessités de la vie pratique et du choix d'une profession, ni enfin les inégalités naturelles des intelligences ne permettent de réaliser ce rêve de l'instruction égale pour tous.

Même ceux d'entre nous qui ont travaillé pendant une longue vie savent combien il leur serait impossible de dire : « Je sais tout ! » Ils se résignent à des ignorances qu'il leur est impossible d'éviter. Ils se contentent d'avoir acquis, en formant leur esprit, un instrument de travail souple et solide, qui leur permette d'acquérir des connaissances nouvelles, au fur et à mesure qu'ils en ont besoin. Et si le savoir universel se dérobe aux efforts même de ceux dont la vie est longue et qui ont le loisir d'étudier tant qu'il leur plaît, quelle folie de prétendre que l'enfant, qui ne passe que quelques années à l'école, puisse aspirer à une instruction intégrale ! Il faut savoir borner nos ambitions. S'il est juste que tous soient instruits, il n'est pas possible que tous le soient également et, comme le disait le sage P. Girard : « Aux uns une culture, aux autres une autre culture (1). »

(1) Voir notre étude sur *le Père Girard*, dans la collection *les Grands éducateurs*.

De son côté, Gréard (1), après avoir défini l'éducation intégrale « une instruction qui synthétiserait toutes les destinations de l'homme », faisait en ces termes justice de cette chimère : « Fût-il possible de réaliser cette chimérique égalité, elle ne répondrait ni aux véritables intérêts de l'individu, ni à ceux de la société. La valeur d'un homme consiste, non à ressembler tant bien que mal à tous les autres, mais à réaliser la perfection de sa propre nature. Il y a des élites dans toutes les branches de l'activité humaine, des élites de toutes les conditions, de tous les degrés, et une société ne se soutient que par la diversité des élites qu'elle produit. »

Inégalité naturelle des intelligences. — Sans compter toutes les autres raisons, l'inégalité naturelle des intelligences suffirait à démentir les vaines espérances des partisans d'une éducation intégrale.

Qui donc aujourd'hui oserait reprendre le paradoxe d'Helvétius (2) et soutenir avec lui que tous les hommes naissent avec le même esprit, avec les mêmes dispositions pour l'étude, et que tout dépend, soit de leur éducation, soit des circonstances où ils se trouvent placés? Voltaire, avec son bon sens aiguisé, répondait déjà à l'auteur du livre *De l'Esprit* : « Un philosophe, qui avait droit de se croire né avec quelque supériorité, a prétendu que les esprits sont égaux: cependant on a toujours vu le contraire. De quatre cents enfants élevés ensemble par les mêmes maîtres, dans la même discipline, à peine y en a-t-il cinq ou six qui fassent des progrès marqués. Le grand nombre est toujours celui des médiocres. Les esprits diffèrent plus que les visages. »

Tous ceux qui ont quelque expérience de l'enseignement savent qu'il y a des types d'enfants très sensiblement différents les uns des autres. Et pour peu qu'on se soit rendu compte de la formation des esprits, la théorie et le raisonnement

(1) Gréard (1828-1902) a joué un grand rôle dans l'organisation des trois degrés de l'enseignement et a mérité d'être appelé « le Rollin du XIXe siècle ».

(2) Helvétius, philosophe français de l'école sensualiste (1715-1771). Ce n'est pas seulement dans le livre *De l'Esprit*, c'est surtout dans le traité *De l'Homme* qu'Helvétius a développé ses paradoxes. Voir le livre récent de M. Keim, Paris 1907

confirment les faits et l'expérience. Il est logique qu'un sensualiste proclame l'égalité des intelligences, puisqu'à la naissance, d'après lui, l'esprit n'est qu'une *table rase*, une capacité vide, et qu'il deviendra ce que fera de lui l'action souveraine et toute-puissante de l'éducation.

Libre encore de soutenir la même thèse aux théologiens, puisqu'ils croient que les germes de l'âme sont déposés dans le corps du nouveau-né par la main mystérieuse de la nature, et que l'âme est créée pour chaque individu par un acte spécial de création.

Mais depuis que la science a établi les lois de l'hérédité et démontré les rapports intimes et profonds qui lient le développement intellectuel à l'organisation du cerveau, il n'est plus possible d'admettre que nos âmes soient toutes semblables et douées à l'origine des mêmes pouvoirs. Nos ascendants nous transmettent avec la vie quelques-unes de leurs qualités et quelques-uns aussi de leurs défauts et de leurs tares. Le fils d'un alcoolique risque fort de ne pas posséder toutes les aptitudes d'un enfant sain, né de parents sains. L'esprit qui anime un corps malade ou simplement débile est fort exposé au péril d'une certaine infirmité dans sa constitution mentale. L'éducation pourra sans doute corriger en partie les défauts natifs, les faiblesses héréditaires, mais elle ne parviendra jamais à effacer complètement les différences. De sorte qu'en se plaçant à ce seul point de vue, et sans parler de l'inégalité des conditions et des destinations sociales, il serait déjà impossible de souscrire au rêve d'une égalité absolue de l'instruction.

Ce qu'il faut entendre par l'égalité de l'instruction. — Au fond, l'éducation intégrale est un peu, en pédagogie, ce que le collectivisme est en sociologie : d'une part, égale répartition des fortunes matérielles ; d'autre part, égale distribution des richesses intellectuelles. Issues toutes deux d'une extension abusive de l'idée d'égalité, ces doctrines ne méritent pas plus de crédit l'une que l'autre.

Il y a cependant, en un sens, une égalité à établir dans l'éducation ; mais il faut l'entendre comme l'entendait Jules

Ferry (1), lorsqu'il prononçait, sur ce sujet, dès 1870, un discours mémorable, où il dressait le plan de l'organisation de l'instruction publique en France, dix ans avant d'en devenir le principal ouvrier. Quelque ardeur passionnée que Jules Ferry ait mise au service de l'éducation populaire, s'il a voulu que l'école ne manquât à personne, il n'a jamais pensé qu'elle dût être la même pour tout le monde. Qu'il y ait pour tous des lumières, soit; mais que ces lumières n'éclairent chacun que dans la mesure qu'exigent ses besoins et que permettent ses capacités.

Des écoles pour tous. — Le rêve raisonnable, l'idéal vrai, ce n'est pas, comme le demandent des utopistes, d'appeler chaque individu à l'universalité des connaissances, à une instruction identique et égale pour tous. Ce serait d'instituer un système d'instruction qui, dans la multiplicité de ses écoles, enseignerait toutes choses, de sorte qu'aucun être humain ne fût oublié, que chacun pût trouver, dans l'une ou dans l'autre de ces écoles, ce qui lui convient, ce qui répond à ses facultés, à sa condition, aux différents emplois qu'il occupera dans le monde.

Tout sera enseigné, mais tout ne le sera pas à tous. *Omnes omnia doceantur*, disait Coménius (2), dans un mouvement d'enthousiasme vraiment trop ambitieux et irréalisable. Non, mais que tout soit enseigné quelque part; qu'un réfectoire immense, pour ainsi dire, soit établi, où tous les mets de la science seront servis, mais où chacun, s'asseyant à une table particulière, ne prendra que la nourriture appropriée à son appétit.

En d'autres termes, il y aura un enseignement intégral, qui dispensera toutes les vérités scientifiques, qui révélera toutes les beautés des lettres et des arts, qui distribuera toutes les connaissances techniques. Mais cette instruction intégrale, qui représentera l'universalité du savoir humain, sera, pour ainsi dire, collective, non individuelle; et si, dans

(1) Jules Ferry (1832-1893), le grand ministre qui a été l'organisateur de l'enseignement gratuit, obligatoire et laïque.

(2) Coménius (1592-1671) le père de la pédagogie moderne.

l'ensemble des leçons qu'il offre à toutes les curiosités, à tous les désirs de savoir, cet enseignement est réellement universel, l'instruction de chacun ne sera pourtant que partielle, exactement adaptée à ce que chacun réclame de connaissances pour atteindre du plus près possible la perfection de son état.

Les éléments essentiels de la culture générale. — Dans toute société humaine, tout en tenant compte des limitations inévitables qu'impose la force des choses, il importe de défendre les droits de l'instruction libérale contre les prétentions excessives de l'éducation utilitaire. Mais, dans une société démocratique, il est encore plus nécessaire qu'ailleurs d'étendre le plus possible la culture générale, soit en élargissant les programmes d'études, soit en conviant à les suivre un nombre toujours croissant de personnes.

La culture générale est la raison d'être des écoles primaires, communes à tous, aussi bien que des établissements d'enseignement secondaire, ouverts à quelques-uns. Dans les écoles comme dans les lycées, il y a un fonds commun d'enseignements, ici plus limité, là plus étendu. Et puisque d'un côté comme de l'autre il s'agit de former, ou tout au moins de préparer des hommes, c'est le beau nom d'*humanités* qu'il faut conserver pour envelopper dans une seule appellation les éléments essentiels de l'éducation.

Les humanités, ce ne sont pas seulement les vieilles études classiques, celles que caractérisait une dévotion presque exclusive au culte de l'antiquité et des langues mortes. Il y a aussi des humanités modernes, démocratiques et populaires, dont la base est l'étude de la langue maternelle et de la littérature nationale, mais qui comprennent encore d'autres enseignements : celui de l'histoire, qui nous découvre l'humanité dans le passé et dans le temps ; celui de la géographie, qui nous révèle l'humanité dans le présent et dans l'espace ; celui enfin des sciences physiques et mathématiques, qui nous apprennent à connaître, dans ses phénomènes et dans ses lois, la nature universelle, c'est-à-dire le théâtre où se jouent les destinées de l'humanité.

Les lettres et les sciences. — L'étude des lettres, — et

dans les lettres nous comprenons les beaux-arts, — l'étude des sciences, voilà les deux fondements de l'éducation générale ; il ne faut pas les séparer. Elles sont l'une et l'autre nécessaires pour développer et pour former l'esprit. Stuart Mill l'a dit spirituellement : « Demander si c'est aux lettres ou aux sciences qu'il convient de faire appel pour organiser la culture générale, cela équivaut à rechercher si les peintres doivent être dessinateurs ou coloristes, si un tailleur doit être habile à faire des pantalons ou des habits... Pourquoi pas les deux ? »

Le divorce des lettres et des sciences ne peut aboutir qu'à des résultats fâcheux. « En pratiquant une éducation littéraire opposée à l'éducation scientifique, a dit M. Laisant, en élevant de futurs avocats, qui n'auront pas idée de la façon dont fonctionne une locomotive, à côté desquels on pourra voir des ingénieurs, pourvus de très fortes connaissances mathématiques, mais qui ignoreront toute leur vie qu'il a existé un écrivain qui s'appelait Rabelais, on instituera deux castes de demi-hommes, mais l'on ne fera jamais une humanité. »

La culture générale réconcilie les deux catégories d'études. Elle les fait se rejoindre pour qu'elles collaborent d'un commun accord à la formation de l'esprit. Elle s'adresse aux unes et aux autres : plus particulièrement aux unes, pour leur demander l'éducation des qualités solides de l'intelligence, l'habitude du raisonnement rigoureux, ce que d'un mot Pascal appelait l' « esprit géométrique » ; plus particulièrement aux autres, pour y acquérir la souplesse du jugement, le goût, l'élégance de la forme, ce que Pascal encore appelait l' « esprit de finesse » ; à toutes deux des aliments qui nourrissent l'esprit et des excitants qui l'éveillent.

Même chez le peuple le plus positif de la terre, le plus épris de la science, je veux dire aux États-Unis, il s'en faut qu'on méconnaisse la nécessité de faire une part aux lettres dans l'éducation générale. Les Américains comprennent que ce sont elles qui, entre autres avantages, ont celui de nous faire vivre dans un milieu moral, tandis que les sciences, pour la plupart, nous retiennent dans le monde des réalités matérielles. Certains pédagogues américains vont même jusqu'à mettre

la littérature au premier rang dans l'éducation. Les lettres, « les pierres précieuses de la poésie et de l'éloquence », c'est, disent-ils, l'étude qui nous procure à elle seule une connaissance de la nature humaine plus complète que ne peuvent le faire toutes les autres études combinées.

Voici encore le témoignage que rend à la lecture des grands écrivains un Américain parvenu à l'âge mûr : « Tout ce que j'ai appris d'arithmétique, de géographie, de grammaire et d'histoire, a été plein d'utilité pour moi ; mais il ne m'est pas prouvé que j'aie retiré de ces connaissances autant de profit que des auteurs dont j'ai lu des extraits dans mes livres de lecture : car ils m'ont fourni les principes directeurs qui ont inspiré et guidé les actes de ma vie. »

Et par contre, c'est dans un pays de lettrés comme le nôtre que Berthelot, le grand chimiste, a pu dire : « A l'heure actuelle et dans l'état présent de civilisation des races européennes, il faut que l'esprit de nos enfants s'habitue de bonne heure aux conceptions et aux méthodes scientifiques, en un mot, à tout l'ensemble des idées qui caractérisent la civilisation moderne ; ce sont ces conceptions, ces méthodes, ces idées, qui devraient prédominer dans l'enseignement. »

L'enseignement secondaire. — L'enseignement secondaire, celui qu'on donne dans les lycées et dans les collèges, est toujours le type le plus parfait de ce que peut et doit être une éducation générale. Il ne serait pas exact de dire que la réforme de 1902, par laquelle on y a établi quatre sections différentes, en a modifié le caractère. Dans chacune de ces quatre divisions, on a dosé dans des proportions diverses les études proposées aux élèves : on fait un peu plus de latin dans une, pas du tout dans une autre ; ici plus de sciences, là plus de langues vivantes et de français. Mais le but est toujours le même : donner des clartés de tout, exercer la mémoire et l'attention, former le jugement, le raisonnement, en un mot toutes les qualités intellectuelles qui trouveront leur emploi et seront utiles dans n'importe quelle profession.

On a parfois reproché à la culture générale, à celle des lycées particulièrement, d'être superficielle, et de se disperser

sur trop d'objets divers. Mieux vaudrait, dit-on, une étude approfondie, un enseignement intense sur un sujet limité, que cette instruction de surface qui s'éparpille sur tant de choses... Après l'école, après le lycée, oui certainement la spécialisation est nécessaire. On ne devient un vrai savant, un ouvrier habile, un bon instituteur, qu'en se spécialisant. Mais à l'école, au lycée, non ! Il faut que la culture générale y reste en honneur.

« C'est seulement lorsqu'on a créé une base large et solide, disait Mme Pape-Carpantier (1), que l'on peut y asseoir l'édifice des connaissances spéciales et professionnelles... L'intelligence, fortifiée par un exercice général, donnera alors sans s'épuiser, tout ce que l'on est en droit d'en attendre. »

Le jour viendra assez tôt dans la vie, où, pour obéir aux nécessités de l'existence pratique, l'homme sera obligé de se cantonner dans sa profession, dans son métier. Et cela n'est pas vrai seulement de l'ouvrier, du cultivateur, penché et courbé sur ses instruments de travail manuel. Même l'homme des professions libérales, absorbé par ses occupations ou par ses études favorites, tend à circonscrire son activité dans le cercle étroit de ses fonctions ou de ses travaux préférés. La conséquence en est trop souvent qu'il perd toute largeur d'esprit, condamné qu'il est à l'exclusivisme et à une certaine étroitesse de pensée.

L'enseignement primaire. — Les écoles primaires, en raison de l'âge de leurs élèves et du peu de temps dont elles disposent, ne peuvent assurément pas pousser la culture générale aussi loin que le font les lycées et les collèges. Mais elles doivent pourtant marcher dans la même voie et poursuivre la même fin.

Les écoles primaires élémentaires doivent allumer jusque dans les hameaux les plus reculés un foyer de lumière qui éclaire et réchauffe les intelligences.

Les écoles primaires supérieures, qu'on a quelquefois appelées « les écoles secondaires du peuple », ont pour

(1) Mme Pape-Carpantier (1815-1878) a été une des initiatrices en France des écoles maternelles.

première mission de fortifier la trempe de l'esprit, et de transmettre les connaissances générales. Et voilà pourquoi, loin de songer à les supprimer, il convient au contraire de les multiplier, de résister à ceux qui voudraient les accaparer, les remplacer par des écoles techniques de commerce et d'industrie, ou les transformer elles-mêmes en écoles purement professionnelles. Qu'elles restent fidèles à la première partie de leur rôle, qui est de cultiver l'ensemble de l'âme. Le mal est seulement que leur clientèle soit nécessairement restreinte, et puisqu'il n'y aura jamais qu'une minorité d'adolescents qui puisse les fréquenter (1), puisque nous ne voyons pas encore poindre le jour où la France, comme certains pays d'Allemagne, possèdera ses écoles obligatoires de continuation et de perfectionnement, que du moins les cours d'adultes, les conférences, les universités populaires s'attachent à combler cette lacune, et à prolonger par delà l'école l'œuvre de l'éducation générale.

Enfin dans l'organisation des écoles normales, bien qu'elles soient avant tout des écoles professionnelles, on n'a pas oublié que sans une bonne culture générale toute éducation pédagogique serait vaine, n'ayant pas de fondement. C'est pourquoi les deux premières années y sont presque exclusivement consacrées aux études littéraires et scientifiques, qui garderont encore une place parmi les autres exercices de la troisième année.

La culture générale après l'école. — N'oublions pas d'ailleurs que la culture générale doit continuer toute la vie, si l'on veut ne pas laisser s'appauvrir le trésor de forces intellectuelles amassé dans les études scolaires. Ne faisons pas comme les mauvais écoliers, qui, une fois délivrés de leurs examens, ferment leurs livres et ne les rouvrent plus. La culture générale a eu pour but de faire de chacun de nous un

(1) On comptait, en 1906, 229 écoles primaires supérieures de garçons, avec 27 807 élèves, et 130 écoles de filles avec 18 507 élèves. Vingt ans auparavant, en 1886, il n'y avait que 12 160 garçons et 5 217 filles dans 235 écoles primaires supérieures. Malgré les progrès accomplis, qu'est-ce que cinquante mille élèves à côté des millions d'enfants qui sortent des écoles élémentaires ?

homme, une personne humaine. Nous cesserions de l'être si, après les années d'école, nous nous désintéressions de tout ce qui peut non seulement maintenir, mais accroître nos énergies intellectuelles et morales. Ne laissons pas languir et s'éteindre dans l'inertie l'activité de notre vie intérieure. Recherchons tout ce qui la soutient et l'excite : les beaux spectacles de l'art, les lectures fortifiantes et suggestives. Tenons-nous au courant des recherches de la science. Qu'un événement littéraire ne passe pas pour nous inaperçu, pas plus qu'une grande découverte scientifique. Lisons les poèmes nouveaux. Faisons nous expliquer les inventions qui modifient autour de nous le cours des choses. Ne cessons pas, en un mot, d'alimenter nos esprits. « La loi des esprits, disait Vauvenargues, n'est pas différente de celle des corps, qui ne peuvent se maintenir que par une continuelle nourriture. »

La culture générale nous a mis à même de participer plus ou moins à la vie universelle de l'humanité. Sachons profiter de cet avantage. Cultivons sans cesse notre intelligence, et ainsi nous enrichirons chaque jour en nous-même la source d'où jaillissent les joies nobles et élevées, qui seules font le bonheur de vivre.

Nous apprendrons à être des hommes de notre temps ; nous pousserons même nos ambitions plus haut, si nous suivons le conseil de Kant, qui voulait que l'homme fût élevé, non d'après l'état actuel de la société, mais conformément à un état idéal de l'humanité.

BIBLIOGRAPHIE.

J.-J. Rousseau, *Émile*, livre I. — Channing, *Œuvres sociales*, Paris 1866 : *de l'Éducation personnelle ou de la culture de soi-même*. — Berthelot, *Science et éducation*, Paris 1901. — Blackie, *L'Éducation de soi-même*, Paris 1881. — F. Pécaut, *Quinze ans d'éducation*, Paris 1905. — A. Sluys, *L'Éducation intégrale*, Bruxelles 1893. — Fröebel, *L'Éducation de l'homme*, Paris 1881. — Laisant, *L'Éducation fondée sur la science*, Paris 1904.

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE.

I. L'éducation professionnelle en général. — Elle devient de plus en plus nécessaire. — Elle peut commencer à l'école primaire élémentaire. — La part à lui faire dans l'école primaire supérieure. — Sections industrielles, commerciales, agricoles. — Les écoles pratiques de commerce et d'industrie. — Double danger à éviter. — Enseignement agricole. — Ecoles ménagères. — Autres écoles professionnelles.

II. L'éducation professionnelle des instituteurs. — Objections et réponse. — Savoir et savoir enseigner. — La troisième année de l'école normale. — Pédagogie théorique et pratique. — Travaux personnels.

I

L'éducation professionnelle en général. — Il ne s'agit pas de faire un peuple de savants, ni même un peuple de bacheliers ou de brevetés. Sans doute, nous ne sommes plus au temps où l'on considérait les lettres et les sciences comme le privilège d'une élite, où, par exemple, le cardinal de Richelieu disait qu'il ne fallait pas « profaner les lettres à toute sorte d'esprits », qu'il y avait en France « trop de maîtres ès arts libéraux, trop peu de maîtres ès arts mécaniques », et qu'on devait conséquemment réduire le nombre des collèges classiques. Passé aussi le temps où Condorcet lui-même (1), quelle que fût sa passion pour la science, n'hésitait pas à écrire : « Si la science se donne à tous, elle s'avilit. »

Sans tomber dans la chimère de l'instruction intégrale, nous n'oublions plus que le devoir d'une société civilisée est d'appeler le plus grand nombre d'hommes possible à prendre

(1) Condorcet (1743-1794). Voir, dans la collection *les Grands éducateurs*, l'étude intitulée : *Condorcet et l'éducation démocratique.*

leur part dans la distribution des lumières, et que si cette part est nécessairement inégale, cela tient uniquement aux aptitudes de l'individu, au temps dont il dispose, aux conditions matérielles de sa vie. Même avant que la Révolution proclamât avec force le droit de tous à l'instruction, de grands penseurs l'avaient affirmé. L'aristocrate Voltaire, qui parfois était si méprisant pour le peuple, n'écrivait-il pas? « Non, monsieur, tout n'est point perdu, quand on met le peuple en état de savoir qu'il a un esprit... Les Parisiens seraient étonnés, s'ils voyaient, dans plusieurs villes de Suisse, presque tous ceux qui sont employés aux manufactures passe à lire le temps qui ne peut être consacré au travail. » Un minimum de culture générale est dû à tous les hommes; et ce minimum de connaissances théoriques, il n'est pas douteux que les progrès de l'avenir ne l'étendent et ne l'accroissent. Un savant anglais, Sir John Lubbock, écrivait : « Au siècle prochain, un garçon de charrue en saura plus long sur la science que les plus sages des philosophes de ce temps-ci (1). »

Mais, quelque large que puisse être la place faite à l'éducation générale, celle qui libère les esprits, celle qui nous fait vraiment hommes, il ne faut pas pour cela négliger l'éducation spéciale, celle qui prépare chacun de nous à sa fonction, à sa profession future. Il faut qu'aux études en quelque sorte désintéressées succèdent les études utilitaires, la préparation professionnelle. La meilleure éducation, a-t-on dit dans une définition prosaïque, mais des plus exactes, « c'est celle qui apprend à chacun comment il faut faire ce qu'il a besoin de faire »... Dans la personne humaine, formée par un savoir plus ou moins étendu, il faut insérer par une culture appropriée les habiletés pratiques, adaptées à la variété des occupations sociales, comme sur un tronc unique on grefferait des branches qui se chargeront de fruits divers.

(1) Ailleurs Lubbock dit encore : « Je suis disposé à croire que les grands lecteurs de l'avenir ne seront plus les avocats et les docteurs... mais les laboureurs et les ouvriers »; et il donne de son espérance cette raison que le paysan et l'ouvrier, pendant la durée de leur labeur, ont pris suffisamment d'exercice corporel et peuvent donner à la lecture et à l'étude les loisirs qui leur restent (*le Bonheur de vivre*, t. I, p. 65, Paris 1894).

Elle devient de plus en plus nécessaire. — A mesure que le progrès multiplie les industries, en crée de nouvelles, ou transforme les anciennes par des procédés jusque-là inconnus, la nécessité de l'éducation professionnelle devient plus urgente. M. Millerand est allé jusqu'à dire : « La République a créé l'enseignement primaire obligatoire... Elle devra avant peu le compléter par l'enseignement professionnel obligatoire.

La loi économique de la division du travail a pour conséquence pédagogique la diversité de plus en plus grande des études; en même temps que la concurrence, toujours plus âpre dans la lutte pour la vie, exige de ceux qui ne veulent pas y succomber un effort toujours plus intense pour améliorer et perfectionner leurs aptitudes professionnelles.

Même dans le monde de la pensée, l'avenir appartient de plus en plus aux spécialistes. Chaque science se divise et se subdivise en tronçons séparés. Le savant universel n'existe plus; et si une culture générale, qui embrasserait l'universalité du savoir humain, devient chaque jour plus difficile, sinon impossible, d'autre part la multiplication infinie des emplois, dans le monde du travail manuel, exige que, de plus en plus, l'enseignement professionnel, l'enseignement ouvrier, se diversifie, et qu'il aboutisse à la création d'un grand nombre d'écoles spéciales d'apprentissage.

C'est pour obéir à ces nécessités de la vie sociale que les pouvoirs publics et les initiatives privées s'efforcent de multiplier les écoles techniques. L'adolescent y apprendra son métier. Mais l'école primaire elle-même peut, si elle le veut, — et elle le doit, — s'associer à ce mouvement et le favoriser, en orientant, dès leur plus jeune âge, les enfants qu'elle instruit, vers les exercices et les pratiques de l'éducation professionnelle.

L'instruction professionnelle peut commencer à l'école primaire élémentaire. — Dans les écoles primaires élémentaires, il ne saurait évidemment être question d'introduire un enseignement professionnel régulier et complet. Les enfants y sont encore trop jeunes. De plus, ils n'ont pas trop

de temps, pendant les cinq ou six ans que dure leur séjour à l'école, pour apprendre tout ce que comporte leur programme d'études. Si le travail du fer et du bois fait partie de ce programme, s'il doit y avoir un atelier dans toute école bien organisée, il ne faut pas se méprendre pourtant sur le caractère de ces exercices scolaires. Ils n'ont d'autre but que d'habituer les enfants au maniement des outils, de faire l'éducation de la main, et d'exercer aussi, par une sorte de gymnastique appropriée, la justesse du coup d'œil.

Dans son rapport sur la loi de l'enseignement obligatoire, en 1882, Paul Bert disait : « Nous ne demandons pas que l'école primaire devienne professionnelle : nous croyons qu'on n'en doit sortir ni serrurier, ni vigneron. »

« Tout au plus, comme l'écrivait Gréard, en 1889, l'enseignement manuel à l'école primaire peut-il être une préparation lointaine à l'exercice des professions, un avant-goût, une amorce, un moyen de montrer à l'enfant les applications des notions générales qu'il reçoit et le profit qu'il en peut tirer. »

Sous cette forme discrète, l'initiation au travail professionnel nous paraît être un des devoirs essentiels de l'école primaire. Et c'est dans ce sens que se prononçait à Tunis, en 1902, le Congrès de la *Ligue de l'enseignement :* « Que le ministre de l'Instruction publique prenne toutes les dispositions nécessaires pour que le travail manuel scolaire et l'enseignement agricole ne soient pas éludés à l'école primaire. »

Même à l'école maternelle, l'enfant doit être doucement accoutumé au travail manuel. Dans un rapport qui date de 1887, M. Ferdinand Buisson l'indiquait en ces termes : « Nos programmes veulent que l'école maternelle elle-même exerce ses petits élèves à se servir de leurs doigts, autant que de leurs yeux et de leur mémoire. Dès l'âge de sept ans, ils ont eu tous les jours en mains de petits outils, et des matériaux de travail adaptés à leur jeune âge ; ils ont dessiné autant qu'écrit ; ils se sont exercés successivement à tresser l'osier, à pétrir l'argile, à dresser le bois, à limer le fer.... »

« L'école primaire, écrivait récemment M. Pierre Baudin, doit

former les facultés et le jugement de l'enfant, mais elle doit développer aussi le goût professionnel. Toutes les fois que l'école agit dans un milieu très défini, comme le milieu agricole, elle doit donner à son enseignement une direction correspondante. De même, dans les centres où l'industrie a besoin d'une certaine habileté de main-d'œuvre, l'école doit se compléter par des cours professionnels et l'instruction générale doit développer en l'enfant le goût du métier. »

L'instruction générale n'est donc pas le but unique de l'enseignement primaire. L'école manquerait à sa mission si elle se bornait à éclairer l'esprit de l'enfant, à le munir d'un savoir plus ou moins étendu, sans le préparer à la vie professionnelle qui l'attend. On dit que l'apprentissage se meurt, que l'ouvrier n'existe plus, le bon ouvrier s'entend, celui qui n'est pas seulement « un servant de la machine », celui qui apporte dans son métier une habileté propre, un goût personnel. Sans doute pour remédier à ce fâcheux état de choses il ne s'agit pas de faire des écoles primaires autant d'écoles pratiques d'apprentissage. Mais il ne faut pas non plus qu'elles soient de petites académies, où l'on se bornerait à nourrir l'esprit d'idées générales, en négligeant de mettre entre les mains des élèves l'outil de leur profession future. Il faut que la culture générale, elle-même, s'oriente vers les connaissances spéciales dont ils auront besoin dans la vie, et que les milliers et milliers d'enfants que leur condition destine à l'agriculture et à l'industrie ne sortent pas de l'école sans qu'on leur y ait donné des directions théoriques et pratiques, appropriées aux divers métiers qu'ils auront à exercer.

Sa part dans l'école primaire supérieure. — Jules Ferry, dès 1881, dans son rapport sur l'organisation des écoles primaires supérieures, les prémunissait contre la tendance qui pourrait leur venir de s'ériger en collèges classiques, en institutions de pure instruction théorique : « Il ne faudrait pas, disait-il, que l'établissement nouveau fût un collège dégénéré, au lieu d'être une école perfectionnée... Les élèves, à cet âge, sont quelque chose de plus que des écoliers : ils seraient déjà des apprentis, dispersés dans les ateliers,

si l'école, pour les retenir, ne se transformait elle-même, dans une certaine mesure, en atelier... L'école primaire supérieure ne doit pas s'enfermer exclusivement dans les études proprement dites : elle doit répartir son temps, — ce temps pris sur la durée ordinaire de l'apprentissage, — de telle sorte que l'enfant, bien loin d'être retardé ou désorienté au sortir de l'école, se trouve en état d'entrer de plain-pied dans la carrière du travail, avec des ressources et des facilités nouvelles. »

Ces sages conseils ont été suivis. Tout en fournissant à ses élèves un complément de culture générale, l'école primaire supérieure leur assure un commencement d'éducation professionnelle. Elle doit prendre de plus en plus au sérieux cette partie de son rôle.

On a fait observer avec raison qu'à douze ans, quand il sort de l'école élémentaire, l'enfant n'est pas encore mûr pour un apprentissage réel : il est trop léger, trop « gamin », il n'a pas toujours la force de manier des outils. C'est à l'école primaire supérieure qu'il acquerra les qualités qui lui manquent, si l'on sait faire d'elle un intermédiaire entre l'enfance et l'adolescence, et comme l'antichambre de l'école technique proprement dite.

Sections industrielles, commerciales, agricoles. — Une tendance se manifeste, que nous ne saurions désapprouver, qui consiste à développer de plus en plus, dans les écoles primaires supérieures, le caractère concret et pratique de l'enseignement. « Ces écoles consacrent un nombre d'heures croissant à l'enseignement technique elles ont des forges, des établis, des moteurs... Les filles apprennent le repassage; elles font l'apprentissage de la cuisine (1)... »

Déjà, depuis plusieurs années, on y a institué, en troisième année, des sections spéciales : les unes commerciales, les autres industrielles ou agricoles; et l'on songe à y pousser plus loin encore les applications pratiques.

Un observateur sagace (2) a proposé récemment d'y multiplier les sections professionnelles. Il y a dans le monde au

(1) M. Steeg, *Rapport sur le budget de l'instruction publique* de 1908.
(2) M. Frixon, directeur de l'école primaire supérieure de Douai.

moins une centaine de métiers divers : comme on ne peut songer, sans obliger l'État à des dépenses ruineuses, à créer autant d'écoles spéciales que l'on compte de professions distinctes, il convient de rechercher s'il n'y aurait pas des groupements possibles. On simplifierait ainsi l'éducation professionnelle, sans la compromettre.

Quelque variés, en effet, que soient les métiers, ils mettent tous en jeu, ils exigent tous un certain nombre d'aptitudes, de facultés naturelles ou acquises, de sorte que, dans le chaos apparent des professions manuelles, on peut établir un certain ordre, une sorte de classification, en groupant dans cinq ou six grandes catégories les connaissances théoriques et pratiques qui sont indispensables à l'éducation d'un bon ouvrier.

Voici quels pourraient être les principaux de ces groupements : 1° d'abord les professions purement manuelles, celles qui réclament surtout de la force matérielle, de l'habileté physique, et qui n'exigent qu'une technique sommaire ; ici, la gymnastique et le travail usuel du fer et du bois peuvent presque suffire ; 2° les industries d'art, où sans doute les dons naturels jouent un rôle, mais où cependant la pratique du dessin, du modelage, est chose indispensable ; 3° les industries de construction mécanique, où un savoir étendu est nécessaire en ce qui concerne la géométrie, le calcul, la mécanique ; 4° les industries chimiques, qui réclament des connaissances exactes sur la nature et la composition des corps : 5° enfin les emplois commerciaux, que l'on ne peut se préparer à bien remplir que par l'étude des langues vivantes, de la comptabilité, de la tenue des livres... Notons d'ailleurs qu'un grand nombre de ces enseignements, s'ils fournissent à chacun le moyen de faire le mieux possible son métier, profitent aussi à la culture générale dont ils sont les éléments.

Sans doute, il ne serait pas aisé d'introduire dans les écoles primaires supérieures un tel luxe de préparations pratiques. Retenons seulement ceci, que l'éducation professionnelle doit de plus en plus s'y ajouter à la culture générale, sans méconnaître d'ailleurs qu'elle ne pourra jamais y être qu'une initia-

tion incomplète et inachevée. C'est au comptoir, c'est dans l'usine, qu'on achèvera d'acquérir l'habileté professionnelle.

Les écoles pratiques de commerce et d'industrie. — Dans le rapport que nous avons déjà cité, M. le député Steeg pose ces deux formules :

« L'école primaire supérieure ne peut pas renoncer à tout enseignement technique et professionnel.

« L'école technique du commerce et de l'industrie ne peut pas se passer d'enseignement général (1). »

Les écoles pratiques du commerce et de l'industrie sont avant tout des écoles professionnelles où la culture générale passe au second rang, mais où elle ne doit pas être négligée cependant. « L'enseignement professionnel, a dit M. Millerand, peut et doit faire à la culture générale une large part, sans quoi il serait impuissant même à produire de bons spécialistes. En même temps que l'artisan d'une tâche, l'enseignement technique doit viser à former l'homme. Ses élèves ne seront excellents dans leur profession, quelle qu'elle soit, qu'à la condition de dominer leur œuvre, au lieu dètre dominés par elle. »

Double danger à éviter. — Il y a donc un double danger à éviter. On s'égare en sens contraire, si, dans les écoles primaires supérieures, on néglige absolument l'instruction professionnelle, et si, dans les écoles techniques, on sacrifie l'instruction générale. Il ne faudrait pas, dans les premières, se borner à faire des demi-savants, des demi-lettrés, sans aucune adaptation utilitaire ; ni, dans les secondes, former seulement des praticiens, des manœuvres, spécialisés dans leur art et sans ouverture d'esprit.

On ferait également fausse route, si l'on n'introduisait dans les écoles primaires supérieures que des professeurs pourvus de grades primaires ou secondaires, dont l'enseignement théorique reste trop éloigné des pratiques du comptoir et de

(1) On comptait en France, en 1904, 24 écoles pratiques de commerce et d'industrie, et 17 écoles pratiques d'industrie, pour les garçons avec 7498 élèves ; 8 écoles pratiques de commerce et d'industrie pour les filles, avec 2403 élèves. Rappelons en outre qu'il existe quatre grandes écoles nationales professionnelles, Armentières, Nantes, Vierzon et Voiron.

l'usine, et si l'on n'employait dans les écoles techniques que des ouvriers sans culture, dont les leçons terre à terre ne peuvent porter que sur les procédés mécaniques des divers métier.

Dans l'éducation du passé, un divorce complet séparait les humanités et les arts manuels. C'est le devoir d'une démocratie d'abaisser, sinon de renverser ce mur de séparation, de mêler le plus possible et d'associer les deux grandes tendances de l'éducation moderne, la tendance libérale et la tendance utilitaire. Nous dirions volontiers, pour traduire notre pensée dans une formule expressive : « Mettez dans les lycées, dans les collèges de bourgeois, des ateliers de travail manuel. Et par contre, dans les écoles des ouvriers, dans les écoles techniques, n'hésitez pas à installer des bibliothèques de littérature et des laboratoires de science pure. »

Enseignement agricole. — L'agriculture, comme toutes les autres industries, réclame des écoles professionnelles. Nous en comptons en France un grand nombre. Mais en dehors des écoles spéciales, où étudient les agronomes, les futurs professeurs d'agriculture, il serait fort à désirer qu'un enseignement agricole élémentaire fût organisé dans les écoles primaires.

C'est ce que réclamaient avec énergie, à la Chambre des députés, dans la discussion du budget de l'agriculture de 1908, des parlementaires avisés qui voudraient que les programmes de l'enseignement primaire fissent une plus large place aux éléments de l'agronomie. Il y a, disaient-ils, 18 millions d'agriculteurs en France. Ne conviendrait-il pas que l'école primaire tînt compte des besoins spéciaux de leurs enfants ? Et ils concluaient en disant : « Il faut que le jeune homme, en sortant de l'école communale, sache comment naissent les plantes, et comment elles se nourrissent dans le sol; il faut qu'il connaisse le choix judicieux du bétail, la sélection des animaux, aussi bien que la sélection des semences; il faut qu'il connaisse aussi la valeur des engrais chimiques... »

Écoles ménagères. — Le ménage, la tenue de la maison et tout ce qu'elle comporte de travaux différents, couture, repassage, cuisine, voilà encore une autre catégorie d'éducation

pratique, et on peut bien dire professionnelle : car être mère de famille et maîtresse de maison, c'est aussi une profession, et une des plus utiles de toutes. De là l'institution des écoles ménagères. Il y en a plus de deux cent cinquante en Suisse. Nous en avons quelques-unes en France. Mais, à défaut d'écoles spéciales de ce genre, il est à souhaiter qu'on voie se développer de plus en plus l'enseignement ménager, tel qu'il a été récemment introduit dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles normales de jeunes filles.

Autres écoles professionnelles. — Un peuple civilisé et qui aspire à tenir un haut rang dans le domaine économique, comme dans le domaine intellectuel, n'aura jamais assez d'écoles professionnelles. C'est à ses écoles industrielles que l'Allemagne contemporaine doit en partie les victoires qu'elle a remportées sur les champs de bataille du commerce et de l'industrie.

Pas de profession au monde qui n'ait besoin d'une préparation et d'un apprentissage. Et voilà pourquoi il y a des écoles spéciales pour l'éducation militaire des futurs officiers des armées de terre et de mer, une école centrale pour élever des ingénieurs. Les universités elles-mêmes sont sans doute des foyers de culture générale, des écoles de recherche et de découverte, mais elles sont aussi des écoles professionnelles. Les facultés de droit et de médecine forment des juristes, des médecins. L'école normale supérieure de l'enseignement secondaire, surtout depuis les réformes récentes qui y ont mis en honneur l'enseignement des méthodes pédagogiques, poursuit le même but que les écoles normales supérieures de l'enseignement primaire, celles de Fontenay et de Saint-Cloud ; les unes et les autres préparent des professeurs, soit pour le lycée ou le collège, soit pour les écoles normales et les écoles primaires supérieures.

En toute matière enfin, dans tous les arts, on a compris la nécessité des écoles professionnelles. Comment n'y en aurait-il pas pour les futurs instituteurs du peuple, et dans un art aussi difficile que l'éducation ?

II

L'éducation professionnelle des instituteurs. — On a prétendu quelquefois, faussement selon nous, qu'un ouvrier ne pouvait apprendre son métier qu'à l'usine, dans l'atelier où il travaille, et que « c'est seulement en forgeant qu'on devient forgeron ».

De même on a cru pouvoir nier qu'une préparation professionnelle, qu'un apprentissage pédagogique fût nécessaire pour le futur instituteur.

Objections et réponses. — Ceux qui soutenaient bien à tort cette dernière opinion s'appuyaient sur deux raisons, qui, par malheur pour leur thèse, sont également contestables.

D'une part, on insinuait que l'art d'enseigner pouvait bien n'être qu'un instinct, une vocation, un don de la nature, et qu'on naissait professeur, comme on naît poète. « Le véritable instituteur, disait-on, est celui qui est né tel, celui qui possède le don. » Nous ne songeons pas à contester la part qui revient aux aptitudes naturelles dans la formation d'un bon maître. Rares pourtant sont ceux dont on pourrait dire comme Sainte-Beuve de Mme de Genlis (1) : « Elle était une femme enseignante ; elle était née le signe au front. » Pour un petit nombre de maîtres qu'anime une véritable vocation, une inspiration instinctive, et qui n'ont qu'à suivre la pente de leur caractère et de leur esprit pour devenir sans effort des éducateurs, combien n'y en a-t-il pas qui ont besoin qu'on leur enseigne d'avance, soit à aimer leur profession future, à en comprendre l'importance, à en goûter le charme, soit à en connaître les règles, à apprendre enfin l'art d'enseigner ?

Si l'on ne comptait, pour tenir nos écoles, que sur les privilégiés de la nature, ceux qu'on a appelés des « instituteurs-nés », combien de nos classes ne faudrait-il pas fermer !

Et à vrai dire, même les mieux doués, s'ils veulent réussir tout à fait dans les fonctions délicates où ils vont s'engager,

(1) Mme de Genlis (1746-1830), auteur des *Lettres sur l'éducation*, d'*Adèle et Théodore*, etc.

ne sauraient se passer d'une forte et sévère préparation professionnelle.

D'autre part, on affirmait qu'il n'y a que l'expérience directe, la pratique personnelle de l'enseignement, poursuivie dans la réalité de la vie scolaire, qui puissent faire les bons instituteurs. Certes, il n'est pas douteux que l'expérience est une excellente maîtresse ; mais combien lentes et laborieuses sont ses leçons ! Faudra-t-il donc que l'instituteur entre dans sa classe sans savoir de quelles méthodes il devra s'y servir, quels outils il va employer; et qu'il n'apprenne les règles de son métier qu'au jour le jour, dans de longs tâtonnements, dans des essais laborieux, aux dépens souvent de ses élèves, qui seront d'abord exposés à tous les hasards, à toutes les méprises de son inexpérience ?

Voyez le grand Pestalozzi lui-même (1). Il avait assurément, au plus haut degré, la vocation, le don. On a pu dire de lui qu'il était un génie pédagogique. Il n'est pas certain pourtant qu'on puisse le donner pour un bon instituteur. Faute d'une base solide d'instruction théorique et pratique, il a tâtonné toute sa vie, il a cherché sa voie sans parvenir à la trouver, de sorte que ses prodigieux efforts n'ont abouti qu'à des résultats médiocres. Quel plus grand éducateur il eût été, s'il lui avait été donné dans sa jeunesse de suivre un cours régulier d'études, s'il avait été l'élève d'une bonne école normale !

Savoir et savoir enseigner. — Lorsque parurent les programmes du 4 août 1905, qui réorganisaient l'enseignement des écoles normales, et qui notamment libéraient la troisième année d'études du souci de la préparation au brevet supérieur, — puisque désormais les élèves sont tenus de se présenter à cet examen à la fin de la deuxième année, — quelques voix se récrièrent. Quoi ! disait-on, toute une année consacrée à la pédagogie, une année où l'enseignement théorique sera réduit à la portion congrue, où les élèves, souvent livrés à eux-mêmes, auront un grand nombre d'heures de loisir pour la méditation ou la lecture personnelle : mais ce sera une année

(1) Voir, dans la collection *les Grands éducateurs*, l'étude sur *Pestalozzi et l'éducation élémentaire*.

perdue ! Les élèves des écoles normales n'auront plus rien à faire !... Quelle étrange illusion ! Oublie-t-on qu'il ne suffit pas de savoir, qu'il faut aussi savoir enseigner ; qu'on peut être un grand savant et un médiocre professeur, et que, si un apprentissage est nécessaire dans toutes les professions sociales, il ne l'est pas moins pour ceux qui se destinent au noble métier d'instituteur ? Ni des qualités naturelles brillantes, ni les acquisitions successives de l'expérience scolaire, ne sont les seules sources de l'éducation professionnelle. L'expérience elle-même ne sera fructueuse que si elle est éclairée, guidée par un ensemble de principes pédagogiques.

Sans doute l'éducation professionnelle commence déjà, pour l'élève-maître, dès son entrée à l'école normale : par cela seul qu'il entend des leçons bien faites, données par des maîtres habiles sur les diverses matières de l'enseignement, il acquiert, en les écoutant, des habitudes d'ordre et de méthode. Ce sont comme des modèles de précision dans la pensée, de netteté et de clarté dans le langage, qui doivent lui être présentés chaque jour, pour lui montrer comment on compose une leçon et comment on l'expose. Mais ces leçons, qui seraient trop hautes pour l'école primaire, il faut que l'élève-maître apprenne à les transposer, pour ainsi dire, afin de les adapter à l'intelligence enfantine.

La troisième année de l'école normale. — Toutes les précautions ont été prises pour que l'apprentissage scolaire, dans la troisième année de l'école normale, ne fût pas un vain simulacre.

Il ne s'agit pas, comme on avait pu le croire avant la publication du décret de 1905, d'un enseignement purement théorique de la pédagogie (1). Sans doute, deux heures par semaine sont attribuées à un cours magistral sur les méthodes d'enseignement et les moyens d'éducation : c'est précisément l'objet du présent livre. Mais ce cours, où devra être condensée, avec le plus de clarté et de simplicité possible, toute

(1) Voir, dans la *Revue pédagogique* du 15 octobre 1903, un article intéressant, mais souvent injuste et faux, où M. Francisque Vial décrie trop sévèrement la pédagogie et rabaisse les services qu'elle peut rendre aux maîtres de tout ordre.

la substance de l'art de l'éducation, sera discuté en classe et soumis à l'examen critique des élèves-maîtres. En outre, ce cours ne sera pas une théorie planant dans les nuages de la spéculation pure, loin des réalités de l'école. Il sera vivifié et en quelque sorte commenté par la pratique, par les applications qu'en font immédiatement les élèves-maîtres dans les leçons qu'ils sont appelés à faire.

La troisième année de l'école normale devient ainsi un vrai stage pédagogique, analogue à celui qu'on impose, dans les lycées, aux élèves-maîtres de l'enseignement secondaire. Seulement, à l'école normale primaire, ce stage est plus long, puisqu'il dure toute une année, et plus largement organisé.

D'abord l'élève-maître doit chaque semaine faire une leçon, un exposé, portant sur l'une des matières de l'enseignement primaire : morale, grammaire, histoire, géographie, sciences; et cette leçon, bien entendu, doit être présentée dans la forme simple, mesurée, qu'il convient de lui donner pour qu'elle soit à la portée des intelligences enfantines. Les professeurs de l'école, qui assisteront à ces leçons, corrigeront, séance tenante, ces premiers essais de l'apprenti instituteur.

Mais ce qui est autrement important, c'est qu'on met les élèves-maîtres en présence des enfants : on leur confie de vraies classes. On les jette à l'eau, en quelque sorte, pour qu'ils apprennent à nager. Sans doute, il manquera encore quelque chose à ces premières expériences. L'élève-maître n'est pas tout à fait abandonné à lui-même : il est surveillé, contrôlé par les professeurs et le directeur de l'école. Il n'y connaît pas encore les responsabilités réelles qui l'attendent. Mais, pour n'être qu'un apprentissage, — et tous les apprentissages sont insuffisants, — le stage pédagogique des normaliens n'en sera pas moins fécond. Il n'était que temps de l'établir pour assurer sérieusement la formation des maîtres. Que les futurs éducateurs de l'enfance et de la jeunesse s'occupent toute une année d'éducation, n'est-ce pas chose excellente et nécessaire ?

Pédagogie théorique et pratique. — La pédagogie théorique a certainement sa part dans cette culture spéciale

que réclame la profession d'instituteur. Par elle l'élève-maître acquiert désormais une connaissance plus complète, plus approfondie qu'autrefois, des méthodes et des procédés de l'enseignement. Mais c'est aussi par des exercices pratiques plus variés et plus prolongés que l'organisation nouvelle pourvoit à la préparation des futurs instituteurs. L'élève-maître apprendra déjà son métier dans les livres et dans ses réflexions : mais il l'apprendra surtout à l'école d'application dont le Père Girard disait : « Sans école d'application, l'école normale me fait l'effet d'une école de médecine sans salles de dissections anatomiques, ou d'une école de chimie sans laboratoires. »

Il semble que tout le monde reconnaisse aujourd'hui la valeur de la réforme de 1905 (1). Les critiques de la première heure sont maintenant tombées. Le rapporteur du budget de 1908, M. Steeg, attend les plus heureux résultats de l'application du nouveau régime. « Il importait, dit-il, que les études des élèves-maîtres fussent organisées et dirigées de manière à faire d'eux des instituteurs connaissant et aimant l'enfance, sachant les meilleurs procédés qui permettent de glisser dans de jeunes esprits, parfois rebelles, les notions élémentaires indispensables, et de solliciter l'attention durable, la réflexion. »

Travaux personnels. — La troisième année de l'école normale ne sera donc nullement, comme on l'a parfois insinué, une année de loisirs paresseux. Sans doute on n'y connaîtra plus le surmenage un peu fiévreux de la préparation au brevet supérieur. Le diplôme de fin d'études, que les élèves-

(1) Il ne sera pas inutile de rappeler ici le texte des instructions officielles : « L'éducation professionnelle des élèves-maîtres devient directe en troisième année et se fait de trois manières :

1° Par les leçons choisies, préparées et exposées en vue de l'école primaire, sous la direction des professeurs de l'école normale ;

2° Par l'examen critique des méthodes d'enseignement et des moyens d'éducation, examen qui se fait surtout dans les cours et conférences de pédagogie, que dirige le directeur ou la directrice de l'école normale ;

3° Par les exercices pratiques de l'école d'application où les élèves-maîtres, mis en présence des enfants, vont s'exercer graduellement aux difficultés de l'enseignement et de l'éducation. »

maîtres auront à conquérir, dans un examen intime et familial, qui n'est que le couronnement naturel, et facile à atteindre, d'un travail régulier de dix mois, ne les préoccupera pas outre mesure. Il n'est plus, comme le brevet, un certificat de savoir : il est un certificat d'aptitude pédagogique. Mais précisément parce qu'ils seront débarrassés du souci des examens à subir, les élèves-maîtres auront le temps de méditer utilement les questions d'instruction et d'éducation. Pour être plus libres, leurs études ne seront pas moins laborieuses. On leur fera lire, au moins par extraits, les ouvrages où les grands éducateurs nous ont transmis les résultats de leur expérience ou les conceptions de leur génie ; et ils se sentiront guidés, encouragés d'avance, dans la carrière où ils vont entrer. On leur proposera des sujets de travaux écrits, où ils étudieront les manières qui les intéressent personnellement, et pour lesquelles ils ont un goût particulier. Bref, à la valeur intellectuelle ils apprendront à joindre l'habileté pratique ; et s'ils ne sont pas encore, à la sortie de l'école, des instituteurs expérimentés, ils seront du moins tout à fait aptes à le devenir.

BIBLIOGRAPHIE.

René Leblanc, *L'Enseignement professionnel en France*, Paris 1903. — Gréard, *Éducation et instruction*, t. I, Paris 1887. — Frixon, *L'Enseignement primaire supérieur professionnel*, Le Havre 1907. — Otto Salomon, *Le Travail manuel à l'école primaire*. — Vial, *La Culture générale et la préparation professionnelle* (*Revue pédagogique* octobre 1904). — Dessaint, *La Préparation professionnelle des instituteurs* (*Revue pédagogique*, avril 1903). — Diesterweg, *Œuvres choisies*, Paris 1881 : XIX, *On naît éducateur*. — V.-H. Friedel, *La Préparation professionnelle des instituteurs dans les Universités à l'étranger* (*Revue pédagogique*, janvier 1905).

CHAPITRE III

COMMENT SE FORME L'ESPRIT.

La nature de l'esprit. — Les états de conscience. — Ce qui est inné dans l'esprit, ce qui est acquis. — Les principes de la raison, ou les lois de l'esprit. — L'élaboration intellectuelle. — Les instincts de l'intelligence. — Conséquences pédagogiques. — Les habitudes intellectuelles. — Éducation de la curiosité. — Faute d'exercice, les tendances natives s'éteignent. — L'association des idées. — La dissociation des idées dans le rêve. — Importance des associations d'idées.

La nature de l'esprit. — Nous ne voulons pas abuser de la psychologie. Il est pourtant nécessaire, avant d'aller plus loin, de se demander quelle est au juste la nature de l'esprit, quelles sont les lois de sa formation. Il serait chimérique de prétendre déterminer avec quelque exactitude les méthodes qui conviennent à l'éducation de l'intelligence, si l'on n'avait pas au préalable défini l'intelligence.

Pour s'associer utilement à la nature dans l'œuvre de la formation de l'esprit, un éducateur n'a cependant pas besoin d'aller au fond des choses, ni de prendre parti entre le matérialisme et le spiritualisme, le monisme ou le dualisme. Il laissera aux métaphysiciens le soin d'étudier l'esprit en lui-même, dans le mystère de son essence. Quant à lui, il lui suffira, sans s'inquiéter de savoir si la substance de l'âme est matérielle ou immatérielle, de connaître les phénomènes par lesquels elle se manifeste. Il ne s'adressera donc qu'à la psychologie empirique et en quelque sorte pratique, qui décrit simplement les faits, sans chercher à les expliquer, sans remonter à leur cause. Il se bornera à constater que l'esprit est une force, un ensemble de forces, et que ces forces sont unies à un cerveau.

Les états de conscience. — Quelles sont ces manifestations de l'esprit, qui seules nous intéressent pour le moment, si nous nous plaçons à un point de vue strictement pédagogique ? Ce sont les états successifs de la conscience. Notre vie intérieure est comme un courant continu, un fleuve d'idées, de sentiments, de désirs, de volontés, qui passent et repassent constamment en nous.

Mais ce fleuve n'est pas désordonné dans son cours. Les vagues qu'il roule obéissent à des lois. La succession des états de conscience qui se suivent, qui s'enchaînent, qui s'engendrent les uns les autres, dépend d'un mécanisme dont il importe de connaître les ressorts et le fonctionnement, si l'on veut, par l'éducation, agir sur eux.

Comment d'ailleurs ces états de conscience se produisent-ils, comment la conscience sort-elle de l'inconscient, nous n'avons pas à le rechercher. La psychologie la plus profonde elle-même ne le sait pas. Elle dira, par comparaison, que la conscience est comme l'éclair de lumière, comme l'étincelle qui jaillit de la force invisible d'un courant électrique. Mais cela n'explique rien, et nous ne savons qu'une chose, c'est que la vie de l'intelligence est une succession ininterrompue d'états conscients, liés et enchaînés les uns aux autres.

Ce qui est inné dans l'esprit, ce qui est acquis. — Qu'il faille chercher dans la perception sensible la source originelle de ce fleuve de la conscience, c'est ce que personne ne conteste. De minute en minute, la perception extérieure nous offre de nouveaux objets, qui, représentés dans l'esprit, y deviennent autant de connaissances, d'images et d'idées.

Mais si les sens alimentent sans cesse notre conscience, sont-ils cependant l'unique principe de notre vie intellectuelle ? C'est l'opinion de certains philosophes qui refusent à l'esprit toute force propre, toute constitution innée. L'esprit, d'après eux, se formerait, s'organiserait grâce aux seules acquisitions de l'expérience. Au dire de Condillac (1), il ne

(1) Condillac (1715-1780), célèbre surtout comme psychologue, a publié un *Cours d'études*, où il a recueilli les leçons composées par lui pour l'éducation du duc de Parme, petit-fils de Louis XV.

serait qu'une collection de sensations, au dire de Herbart (1), une collection d'idées.

Plus véridiques sont les psychologues qui, tout en faisant très grande la part des sens dans le développement de l'intelligence, maintiennent cependant que l'esprit n'est pas une simple *table rase*, comme un vide qui se remplirait peu à peu; ceux qui disent qu'il apporte avec lui en naissant des forces propres, des tendances et des instincts, et qu'il est enfin un organisme, que la perception sensible met en mouvement, mais qu'elle ne crée pas.

Les principes de la raison, les lois de l'esprit. — Les principes de la raison sont comme l'ossature interne de cet organisme intellectuel. De même que la charpente d'une maison relie entre elles, pour les consolider, les diverses parties de l'édifice, de même la raison établit un lien entre les états de conscience. C'est grâce à elle que nous échelonnons dans le passé nos souvenirs, que nous localisons dans l'espace nos perceptions; c'est grâce à elle encore que nous rattachons tout phénomène à une cause, tout moyen à une fin, et encore que nous jugeons fausse toute affirmation qui implique une chose et son contraire (2).

A vrai dire, la raison ne nous fournit directement aucune idée : elle encadre seulement celles que nous acquérons par les sens. Elle est l'ensemble des lois qui gouvernent la marche de l'intelligence. Et c'est en obéissant à ces lois, en les appliquant instinctivement, dans la succession de nos états de conscience, que l'esprit dégage et conçoit peu à peu les idées abstraites de temps et d'espace, de causalité, de finalité, d'identité et de contradiction.

Ces lois rationnelles sont comme les muscles et les tendons de l'esprit. Elles guident et elles dominent toutes les opérations intellectuelles, sans que nous en ayons tout

(1) Voir, dans la collection *les Grands éducateurs*, l'étude intitulée : *Herbart et l'éducation par l'instruction.*

(2) Il y a une raison primitive, celle dont nous parlons ici. Il y a aussi une raison dérivée, celle qui consiste à user logiquement de nos idées acquises, à bien juger et à bien raisonner, et c'est dans ce sens que le langage ordinaire emploie le mot raison.

d'abord conscience. Elles sont innées, en ce sens qu'elles agissent immédiatement en nous ; mais à l'origine elles agissent inconsciemment, bien longtemps avant que nous puissions les exprimer dans des formules précises. Ce sont comme des canaux invisibles qui, du fond de notre esprit, dirigent le cours de nos pensées. L'expérience, en se développant, les fera apparaître à la lumière de la conscience ; mais sans elles, sans le secours de leur gouvernement, de leur action, latente mais efficace, l'expérience elle-même ne serait pas possible, et nos perceptions, nos souvenirs, nos idées ne seraient qu'une poussière sans cohésion.

Il n'est donc pas vrai de dire que tout ce qui se passe dans l'esprit y a été introduit du dehors. La conscience, qui se prolonge dans la mémoire, s'enrichit sans doute, à chaque heure de notre vie, de l'apport continu des sensations. L'esprit est un magasin où s'accumule une masse d'idées particulières qui, déposées dans la conscience, s'y endorment, pour ainsi dire, sous la forme de souvenirs virtuels. Un grand nombre de ces souvenirs ne se réveilleront peut-être jamais ; mais ils n'en forment pas moins un trésor de connaissances, qui seront à notre disposition lorsque nous aurons à en faire usage, et qui sortiront de l'inconscient pour redevenir présentes, si les circonstances réclament et favorisent leur réapparition dans la conscience.

Ce qui constitue l'esprit, ce n'est pourtant pas seulement cet amas de matériaux. Pour construire l'esprit, il faut aussi un architecte, plusieurs architectes : et ce sont précisément les principes, les lois de la raison qui coordonnent, qui cimentent immédiatement les notions diverses fournies par l'expérience.

L'élaboration intellectuelle. — La raison est donc innée ; c'est elle qui classe, qui organise, à mesure qu'elles se présentent, les données de l'expérience. Mais l'esprit fournit de lui-même autre chose encore. Par un effort intérieur d'élaboration, il modifie toutes ces idées particulières. L'esprit devient alors tout ce que la réflexion et le raisonnement produisent d'idées abstraites, d'idées générales, tout ce que l'imagination invente et combine de conceptions nouvelles.

D'où viennent, quand vous écrivez, quand vous parlez, ces flots de pensées qui vous permettent de composer un livre, de prononcer un discours? Tout d'abord, assurément, de votre réserve d'images et de souvenirs, tels que vous les avez empruntés aux réalités observées, de tout ce que l'expérience vous a appris. Mais ils proviennent aussi du travail de comparaison, d'invention, par lequel l'activité de l'esprit a transformé la matière première fournie par les sens.

Les instincts de l'intelligence. — L'esprit n'est pas un simple réceptacle de sensations, le miroir passif du monde extérieur. Il est une force active et qui agit dès le début de la vie, dès la première enfance. Les exagérations en sens contraire des psychologues qui admettent l'innéité absolue des idées et des sentiments ou de ceux qui rapportent à l'expérience tout le contenu de l'âme ne tiennent pas debout, si on les confronte avec la psychologie de l'enfant, avec l'étude de sa nature mentale. Les faits incontestables qui nous montrent l'évolution et le progrès de l'intelligence enfantine, et où se révèle l'action spontanée de l'esprit, suffisent pour mettre en déroute, soit l'hypothèse idéaliste d'une âme d'emblée toute faite et en possession de tous ses attributs, soit la théorie sensualiste d'un esprit inerte, dépourvu à l'origine de toute activité propre et esclave de ses sensations.

Il y a ce qu'on peut appeler des instincts intellectuels, c'est-à-dire des tendances, des impulsions, qui viennent du dedans de notre âme, et qui, avec les lois de la raison, sont au nombre des éléments essentiels de la formation de l'esprit.

L'éducateur a d'autant plus besoin de les connaître et de les étudier que, s'il ne sait pas s'en emparer et s'en servir à temps, ces tendances s'éteignent, faute d'avoir été cultivées.

Ces tendances, ces impulsions, M. William James (1) les appelle des *réactions instinctives*, pour les distinguer des *réactions acquises*, qui sont le produit de l'éducation : ce sont les goûts naturels de l'esprit.

Sans prétendre classer d'une façon rigoureuse tous ces

(1) M. William James, le plus remarquable des psychologues américains contemporains.

mobiles instinctifs de l'intelligence, indiquons au moins les plus caractéristiques, ceux qu'il importe le plus que l'éducation mette en jeu.

D'abord la *curiosité*, « ce penchant de la nature qui va au-devant de l'instruction », et qu'il faut savoir satisfaire à propos, sous peine de le voir disparaître dans un esprit qui languit faute d'aliments.

Ensuite l'*imitation*, dont nous aurons plus tard à marquer l'influence profonde sur l'éducation morale, mais qui, au point de vue intellectuel, et avant de devenir un principe d'action volontaire, pousse instinctivement l'enfant à reproduire les actes, les paroles de ceux qui l'entourent, et aussi toutes les choses qu'il voit. On a dit : « Le ressort le plus profond de notre activité, c'est le spectacle de l'activité d'autrui. » Et Buffon a écrit : « L'imitation est de tous les résultats de la machine animale le plus admirable », et nous ajouterons l'un des plus importants : car c'est à cet instinct que l'enfant est redevable de l'acquisition du langage.

Une autre réaction naturelle, la *crainte*, sera utilisée dans la discipline et dans la direction de la conduite morale : « La crainte des punitions, dit M. James, a toujours été une arme pédagogique » ; elle le sera toujours. Mais elle peut contribuer aussi au développement de l'esprit : car, bien qu'elle doive être subordonnée à des mobiles plus nobles, il sera nécessaire de l'employer parfois, pour obtenir l'attention des élèves et leur application à l'étude.

Une inclination autrement généreuse et qu'on ne saurait trop développer chez l'enfant, c'est l'*amour*, et par suite le désir de plaire à ceux qu'il aime. « Que voulez-vous que je lui apprenne ? disait Diderot d'un de ses élèves... Il ne m'aime pas ! »

Une série de tendances d'une tout autre nature concourent à éveiller l'activité de l'esprit : l'*émulation*, dont un éducateur disait, un jour qu'on lui demandait quels étaient d'après lui les principaux éléments du succès dans l'étude : « C'est l'émulation !... Et puis l'émulation... Et encore l'émulation. » Et à l'émulation se rattachent tous ces désirs instinctifs qui nous

portent à nous distinguer, à surpasser les autres ou tout au moins à les égaler : l'*amour-propre,* qui se réjouit des progrès accomplis, l'*ambition,* qui aspire aux récompenses, l'*humeur combative* enfin, qui nous incite à lutter contre les difficultés, et à ne pas nous laisser vaincre par elles.

Conséquences pédagogiques. — De cette rapide esquisse des penchants de l'âme, l'art de l'éducation peut inférer un certain nombre de règles pédagogiques. D'abord, puisque c'est la perception sensible qui nous approvisionne d'idées, on se préoccupera de faire voir à l'enfant le plus de choses possible. Un esprit obtus ne l'est bien souvent que parce que les occasions ont manqué à ses sens de percevoir et de saisir un grand nombre d'objets. Si l'esprit d'un enfant des villes est généralement plus ouvert que celui d'un enfant de la campagne, c'est que des spectacles variés ont de bonne heure appelé son attention et exercé son esprit d'observation.

Mais si l'on multiplie pour l'esprit qui s'ouvre insensiblement les sources d'information, afin qu'il s'étende et qu'il s'élargisse, il n'est pas moins indispensable que cela se fasse avec ordre, avec méthode, afin que les connaissances s'organisent régulièrement, rationnellement, qu'elles ne soient pas un chaos d'idées, entassées au hasard et pêle-mêle. L'éducateur secondera de son mieux le mouvement naturel que la raison imprime aux démarches de l'intelligence. Il habituera l'enfant, toutes les fois qu'il le pourra, à remonter de l'effet à la cause ; il l'exercera, comme faisait Pestalozzi, à comprendre le rapport de moyen à fin, en lui demandant : « A quoi servent ces choses ? A quoi tendent ces actions ? » Il ne souffrira jamais qu'il accepte des jugements contradictoires. Enfin il se conformera en tout aux lois de la raison, en suivant l'ordre chronologique dans l'exposé des faits, l'ordre logique dans l'exposé des idées.

Les habitudes intellectuelles. — Si l'on a pu définir la vertu « un ensemble d'habitudes morales », il n'est pas moins juste de dire que la formation de l'esprit ne s'achève que par l'acquisition des bonnes habitudes intellectuelles. L'habitude, en général, est une disposition à agir, que l'on contracte par

la répétition des mêmes actes : les bonnes habitudes intellectuelles seront le résultat de l'exercice répété de chacune des diverses forces de l'esprit.

Éducation de la curiosité. — Prenons par exemple la curiosité, et voyons comment de cette tendance instinctive on peut faire une habitude, qui sera utile et précieuse durant toute la vie, puisque c'est elle qui maintiendra le désir de s'instruire toujours davantage et d'acquérir des connaissances nouvelles. Il faudra pour cela avoir soin de l'exercer et de l'entretenir, répondre aux questions de l'enfant ; au besoin, les provoquer. Si vous ne savez pas vous prêter aux sollicitations de sa curiosité, quelque indiscrète qu'elle soit parfois, il est à craindre que l'enfant, déconcerté par votre silence, ne devienne indifférent à tout. Puisque vous ne prenez pas la peine de contenter son penchant à voir et à savoir, puisque vous lui cachez ce qu'il veut connaître, il renoncera à poser des questions auxquelles vous ne répondez pas. Son intelligence, qui ne demandait qu'à s'épanouir, se repliera sur elle-même, et à l'avidité de son désir d'apprendre succédera une sorte d'inappétence et d'inertie.

Il y a d'ailleurs une mesure à garder. Ainsi Rousseau veut qu'on ne réponde aux questions de l'enfant qu'autant qu'il faut pour instruire sa curiosité. Et il nous avertit finement que l'enfant ne questionne pas toujours pour s'instruire : « Il bat la campagne et vous accable de sottes questions. » Alors on doit s'arrêter, et ne pas répondre aux questions inutiles que suggère parfois à l'enfant le désir de se faire remarquer ou de vous asservir à ses caprices.

Nous ne saurions pourtant être de l'avis de certains pédagogues qui pensent que, pour maintenir la curiosité de l'enfant, il faut « la faire jeûner » de temps en temps. Loin de l'exciter, votre silence la découragerait et risquerait de l'éteindre. Il est bien entendu d'ailleurs que vos réponses ne doivent jamais être une explication en l'air, encore moins une fausseté.

Il y a dans l'évolution de la curiosité, comme dans celle de la plupart des penchants de la nature, un moment à saisir si

l'on veut que leur germe se développe et mûrisse. C'est ce que M. James appelle la loi de modification des instincts. « Plusieurs de nos tendances impulsives, dit-il, se manifestent à un moment déterminé de la vie, et si les objets appropriés leur sont présentés alors, des habitudes conformes à la tendance se développeront et dureront. Mais si ces objets font défaut au moment voulu, l'impulsion pourra mourir avant que l'habitude soit formée. » Cela est vrai, par exemple, des instincts affectueux de l'enfant : s'il ne rencontre pas chez ses parents, chez ses maîtres, une affection qui réponde à celle qu'il est prêt à leur donner lui-même, la source de sa sensibilité en sera peut-être tarie pour toujours.

Cela est vrai encore de cet autre instinct qui porte l'enfant à manier les objets, pour leur donner, s'il le peut, une forme nouvelle, et que nous appellerons d'un mot le *besoin de construction*. Frœbel l'a ingénieusement utilisé dans les exercices de ses « jardins d'enfants ». Si vous voulez que cette tendance à l'activité manuelle survive chez l'adolescent et chez l'homme, donnez de bonne heure à l'enfant des jouets qu'il puisse manier à sa guise, des bandes de papier à découper, des boîtes de construction, des cubes à échafauder les uns sur les autres.

Faute d'exercice, les tendances natives s'éteignent. — Dans un passage bien caractéristique de son autobiographie, Darwin nous a montré, par son propre exemple, comment, faute d'exercice, peuvent s'effacer et s'éteindre les goûts les plus ardents de l'enfance et de la jeunesse. A treize ans, nous raconte-t-il, il lisait les poèmes de Shakespeare avec délices ; la musique et la peinture lui procuraient aussi d'intenses jouissances. A l'âge mûr, devenu depuis longtemps et exclusivement un naturaliste et un philosophe, et, comme il le dit, « une sorte de machine à extraire des lois générales d'une masse énorme de faits », il avait perdu toute espèce de goût pour la littérature et pour les arts. La lecture de Shakespeare ne lui causait qu'un intolérable ennui : « La partie de mon cerveau d'où dépendent les goûts les plus élevés s'était atrophiée. Si j'avais à recommencer ma vie, je me ferais une règle, au

moins une fois par semaine, de lire quelques morceaux de poésie et d'entendre un peu de musique. Si j'avais procédé ainsi, les goûts de mon enfance se seraient conservés vivants par l'usage que j'en aurais fait... »

C'est donc par l'usage, par l'exercice, que se formeront les habitudes intellectuelles. Pour qu'elles soient bonnes, il y aura plus d'une précaution à prendre. Dans les instincts de l'intelligence, comme dans tous les instincts humains, il y a un élément bon, mais il y a aussi un élément mauvais. La curiosité peut devenir une manie d'inquisition indiscrète. L'amour-propre, bon en soi, peut engendrer la vanité, l'orgueil, l'égoïsme. L'émulation se transforme aisément en rivalité jalouse et envieuse... L'éducateur s'efforcera par conséquent d'élaguer dans l'exercice de chaque tendance ce qui pourrait la dénaturer et la vicier. Il ne la favorisera que dans la mesure où elle peut contribuer à la formation d'un esprit bien fait.

L'association des idées. — Les habitudes intellectuelles ne sont pas seulement celles qui ont leur origine dans les impulsions instinctives de l'esprit. Il y en a d'autres : celles qui naissent, au cours de la vie, des relations, des rapports par lesquels s'unissent et s'associent nos états de conscience. La grande loi de l'association des idées établit des liens entre les acquisitions successives de notre esprit. De ce fait que deux idées se sont présentées l'une après l'autre à notre intelligence, elles contractent une sorte de sympathie, de parenté, bui les attache l'une à l'autre. De ce fait aussi que les objets connus par notre intelligence sont contigus, ou s'avoisinent dans le temps et dans l'espace, nous passerons par un pont invisible de l'idée de l'un à l'idée de l'autre. Enfin la ressemblance qui existe soit entre les objets, soit entre les conceptions qui les représentent, soit même entre les mots qui les expriment, créera de nouvelles associations. De sorte que notre vie consciente forme comme une chaîne dont tous les anneaux se relient les uns aux autres, ou encore comme une trame serrée, comme un tissu, dont tous les fils se tiennent

De là diverses conséquences pédagogiques. C'est d'abord que les associations d'idées peuvent se fonder sur des rapports

superficiels, de pure apparence, sur des ressemblances sans valeur et sans portée. Il peut donc y avoir des associations inexactes et fausses, qu'il faut briser, si elles sont déjà formées, mais qu'il vaut mieux encore empêcher de se former, en habituant l'enfant à ne pas juger sur les apparences, à n'être pas dupe des ressemblances extérieures ou factices, à ne pas confondre un rapport de simple succession avec un rapport de cause à effet

Mais une autre conséquence de la loi de l'association des idées, c'est qu'une connaissance nouvelle n'a de chance d'être accueillie par l'esprit, de prendre place dans la trame de nos idées, que si elle y trouve un point d'attache, si elle peut s'y associer à des conceptions déjà acquises. Toute la théorie que les pédagogues modernes ont développée pour montrer comment on réussit à éveiller dans les études l'*intérêt*, c'est-à-dire le goût de l'instruction, repose sur ce fait psychologique que les états de conscience, d'une façon ou d'une autre, se groupent, s'appellent les uns les autres, d'après certains rapports de liaison et d'association (1).

La dissociation des idées dans le rêve. — L'association des idées est un fait capital dans le développement de l'esprit : à ce point que certains psychologues en viennent à tout expliquer par elle dans la succession de nos états de conscience. L'esprit ne serait plus alors qu'un assemblage, un bloc d'idées, qui se relieraient les unes aux autres en vertu de leurs caractères intrinsèques.

Il y a pourtant autre chose dans la conscience qu'une série de faits successifs : il y a, nous l'avons dit, des forces qui les dominent, il y a la raison qui les coordonne, qui les subordonne à l'unité du moi pensant. On en trouverait la preuve dans ce qu'on pourrait appeler la dissociation des idées dans le rêve.

A l'état de veille, la conscience normale suit un cours régulier. Elle obéit à un pouvoir directeur qui réprime toute divagation et toute incohérence.

Mais pendant le sommeil il en est tout autrement. C'est

(1) Voir plus loin le chapitre x : *l'Intérêt.*

qu'alors l'esprit ne se possède plus : les principes de la raison n'agissent plus pour le gouverner

Le sommeil intercale, pour ainsi dire, des moments de folie dans notre vie normale. Il ne diminue pas seulement, jusqu'à la faire disparaître le plus souvent, la lumière de la conscience : il désagrège la conscience elle-même, il dissocie les images et les idées. Dans le rêve, notre imagination débridée entremêle, enchevêtre tout ; elle efface même l'idée de notre personnalité et nous fait imaginer que nous sommes une autre personne. Elle prend l'effet pour la cause et réciproquement. Elle ne respecte plus les lois de l'espace et du temps. Elle nous transporte d'un bout de la France à l'autre, sans tenir compte des distances. Je rêve que je suis à Paris, où j'habite en effet, et mon rêve me fait voir dans la rue où je loge des personnes que j'ai connues à Poitiers ou à Lyon, des monuments que j'ai visités à Lille ou à Toulouse. La loi du temps n'est pas plus observée : j'ai vu dans la journée un petit enfant malade ; je le revois en songe, mais l'enfant est devenu un vieil homme qui va mourir. En un mot, le rêve n'est plus qu'un chaos d'images et d'idées, qui courent les unes après les autres, sans lien logique, et où des choses impossibles nous apparaissent comme réelles et certaines.

N'est-ce point la preuve que les associations d'idées ne valent point uniquement par elles-mêmes, qu'au-dessus d'elles, au-dessus de ces éléments intellectuels isolés, plane dans la conscience un principe d'unité, un esprit ou un centre nerveux, qui seul les classe et les dirige ?

La science nous apprend quel est le mode du fonctionnement des yeux chez certains insectes. Ces yeux sont formés par la juxtaposition de plusieurs centaines d'unités optiques qui perçoivent chacune le même objet, et cependant ce n'est pas cent objets, c'est un seul objet, que saisit la vision de l'insecte. L'intervention d'un centre nerveux a opéré la fusion, la combinaison, de ces multiples images partielles.

De même dans la conscience normale, et à l'état de veille, la multiplicité des idées se réduit dans l'unité du moi pensant.

Importance des associations d'idées. — Les associations d'idées, bien qu'elles aient besoin d'être soumises au gouvernement de la raison, n'en ont pas moins une extrême importance.

Ce sont elles qui, à vrai dire, déterminent le cours ordinaire de la pensée. Et voilà pourquoi il importe de les surveiller de bonne heure, à l'âge où elles se constituent.

Les années d'école ne sont pas un épisode indifférent dans le roman de nos destinées. Notre passé scolaire nous suit tout entier dans la vie. Sans doute l'éducation de l'esprit dure toujours et ne s'achève jamais. Chaque jour nous apporte des idées nouvelles, des enseignements nouveaux. Et cependant, quelle que puisse être dans sa marche ascendante l'évolution de nos âmes, c'est à l'école, c'est au collège ou au lycée, que l'intelligence a pris son pli, le caractère contracté ses habitudes : de nos premières associations d'idées chacun de nous gardera toujours une empreinte ineffaçable.

L'empereur Marc-Aurèle, faisant pieusement honneur à ses parents des vertus qu'il possédait, disait : « De mon père je tiens la modestie ; de ma mère j'ai appris la patience et la piété. » De même, écoliers de tout âge, ne pouvons-nous pas dire : « Tel professeur m'a communiqué le goût littéraire ; à tel autre je dois la curiosité de la science ; à tous l'amour du travail ? »

Il s'est trouvé des philosophes pour prétendre que, passé l'âge de la jeunesse, l'esprit était presque incapable de s'ouvrir à des tendances nouvelles : ils ne se trompent pas tout à fait. On a constaté que lorsque Harvey découvrit la circulation du sang et remit le cœur à sa place, aucun médecin de plus de quarante ans ne voulut accepter la théorie nouvelle.

Montaigne allait jusqu'à dire : « Nos âmes sont devenues à vingt ans ce qu'elles doivent être, et elles promettent déjà tout ce qu'elles pourront. » Il ajoutait : « Jamais âme qui n'ait donné à cet âge les arrhes bien évidentes de sa force n'en donnera depuis la preuve. »

C'est dans le même sens, ou à peu près, que s'exprime M. James : « Il y a peu d'hommes, nous dit-il, qui puissent se

familiariser avec une science nouvelle lorsqu'ils ont passé l'âge de vingt-cinq ans. Si vous n'avez pas appris au collège l'économie politique, il y a mille à parier contre un que les conceptions fondamentales de cette science resteront pour vous lettre morte pendant toute votre vie. De même pour la biologie, de même pour l'électricité. Sur cent personnes qui ont maintenant cinquante ans, combien y en a-t-il qui aient une idée claire de ce qu'est une dynamo, ou qui sachent comment marche un tramway électrique ? Pas plus d'un pour cent, certainement. Et cependant les élèves de nos collèges acquièrent facilement tous ces connaissances. »

Il y a certainement quelque exagération dans ces affirmations trop absolues. A tout âge, croyons-nous, l'esprit peut se renouveler, recommencer à apprendre. Mais s'il veut pourtant se rendre maître d'une science qui lui aura été jusque-là étrangère, ce ne sera maintenant qu'au prix d'un effort des plus laborieux. Et cela confirme cette vérité fondamentale, dont tout enseignement peut faire son profit, c'est que, pour s'agréger à l'esprit, pour y pénétrer, toute connaissance nouvelle doit y trouver un terrain préparé, où ses racines puissent aisément se prendre et se fixer.

BIBLIOGRAPHIE.

William James, *Talks to teachers*, New-York 1899 (ouvrage traduit en français par M. Pidoux, sous ce titre : *Causeries pédagogiques*, Paris 1907.) — Alexandre Bain, *La Science de l'éducation*, traduction française, Paris 1879. — Paulhan, *L'Activité mentale et les éléments de l'esprit*. — Dr Toulouse, *Comment former un esprit*, Paris 1908.

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION DE L'ESPRIT.

Double but de l'éducation intellectuelle. — Tendances opposées. — La gymnastique intellectuelle. — Ce qu'il faut entendre par le mot « faculté ». — La culture formelle des facultés. — Psychologie et pédagogie. — La psychologie de l'enfant. — Coopération des parents et des maîtres. — La fatigue intellectuelle. — Mesure de la fatigue intellectuelle. — L' « esthésiométrie ». — Les expériences en psychologie. — L'instruction éducative. — L'éducation intellectuelle et l'enseignement primaire.

Double but de l'éducation intellectuelle. — L'éducation de l'esprit est autre chose que l'instruction, quoiqu'elle dépende d'elle en grande partie. D'une part, en effet, elle a pour but d'apporter à l'esprit des connaissances, un savoir positif, et par là elle le meuble, elle le garnit : et c'est alors l'instruction proprement dite. D'autre part, elle se propose de développer, de former l'esprit lui-même, en exerçant, en fortifiant ses divers pouvoirs : et alors c'est l'instruction encore, mais l'instruction éducative.

Ces deux résultats, d'ailleurs, ces deux bénéfices peuvent et doivent être simultanément recherchés et obtenus. Vous ne pouvez en effet communiquer des connaissances sans éveiller du même coup les forces de l'esprit. Vous ne pouvez enseigner les sciences naturelles sans exciter le goût de l'observation, ni faire des démonstrations de géométrie sans développer l'habitude du raisonnement. L'esprit ne se forme que dans la mesure et à proportion qu'il s'instruit.

Mais, il ne faut pas l'oublier, l'instruction, si elle a par elle-même une valeur éducative, n'acquiert, à ce point de vue, toute son efficacité qu'à la condition d'être dirigée d'après les bonnes méthodes. Un enseignement routinier, mécanique,

quelque étendu qu'il soit, contribuera peu à l'éducation de l'esprit. Tout au contraire, des programmes d'études même restreints, s'ils sont appliqués avec intelligence, peuvent devenir, entre des mains habiles, d'excellents instruments de vie et d'activité intellectuelle.

Tendances opposées. — Selon que l'on accorde plus ou moins d'importance à l'un ou à l'autre des deux points de vue que nous venons d'indiquer, deux tendances différentes et même opposées, se dessinent chez les théoriciens de l'éducation intellectuelle. Pour les uns, partisans de l'instruction à outrance, le rêve est d'accumuler le plus de connaissances possible dans l'esprit de l'enfant. Ils encombrent son intelligence, ils l'accablent, ils la « bourrent », comme on dit. Ils ne se demandent pas si l'esprit est capable de s'assimiler et de digérer tout ce qu'on lui enseigne.

D'autres, au contraire, sont économes de leçons positives. Ils restreignent volontiers le champ de l'enseignement. Ils se préoccupent presque uniquement de cultiver en elles-mêmes les forces intellectuelles, de les assouplir et de les fortifier. Ce sont ceux que le P. Girard appelait les « forgerons de l'âme (1) ».

Nous nous garderons de ces deux excès contraires. Nous nous rappellerons que l'instruction n'est pas toujours une « fin », qu'elle n'est souvent qu'un « moyen » ; et aussi que l'esprit ne s'exerce jamais à vide, que seules des connaissances appropriées, adaptées à l'âge de l'enfant, ajustées à ses forces peuvent en même temps le nourrir et le former. Nous nous rendrons compte enfin de ce que peut être ce qu'on a appelé la « gymnastique intellectuelle ».

La gymnastique intellectuelle. — Quand on envoie un enfant au gymnase pour qu'il y fortifie son corps, on n'a qu'à mettre en jeu ses bras, ses jambes, les muscles de ses membres. On a affaire à des organes déjà formés et qu'il s'agit seulement de développer.

(1) Le P. Girard (1765-1850), pédagogue suisse, célèbre par son livre *l'Enseignement régulier de la langue maternelle*. Voir dans la collection *les Grands éducateurs* l'étude qui lui est consacrée.

Quand on envoie l'enfant à l'école, avec son intelligence encore informe, avec son esprit à peu près vide, la gymnastique intellectuelle pourra-t-elle déployer ses ressources dans des conditions aussi favorables?

Elle a sans doute ses agrès, pour ainsi dire, ses instruments d'exercice, qui sont, par exemple, la lecture des livres, la composition des devoirs écrits; mais l'être moral qu'elle va cultiver ne ressemble pas à l'être physique qu'exerce la gymnastique du corps.

Les divers pouvoirs de l'intelligence, les « facultés » de l'âme, comme on les appelait, sont loin d'être constitués comme le sont déjà, dès le premier âge, les différentes parties de l'organisme corporel. Comment songerait-on à demander des gestes précis, des mouvements réguliers et infailliblement exécutés à des organes qui n'existent pas encore? Il n'est pas question encore de les développer, puisqu'il s'agit plutôt de les créer.

Ce qu'il faut entendre par le mot « faculté ». — C'est ici le lieu de rappeler qu'il n'y a pas, à vrai dire, de « facultés », si l'on prétend désigner par ce mot des puissances indépendantes et autonomes, des entités distinctes, existant à part et divisant l'âme en autant de compartiments séparés.

Voici en quels termes un médecin, qui dans ces derniers temps s'est beaucoup occupé de pédagogie, le Dr Maurice de Fleury, donne congé, non sans désinvolture, à la vieille théorie classique des facultés : « Dans l'ancienne psychologie, dit-il, on nous représentait les facultés de l'âme comme de véritables personnes, comme de belles dames installées dans notre esprit. Il y avait Mme Mémoire, Mme Conscience, Mme Intelligence, Mme Attention, Mme Jugeotte.... Il est fini, ce beau jeu de poupées!... »

Et au milieu de cette cour de dames d'honneur, pour ainsi dire, l'âme trônait en souveraine, donnant des ordres à l'une ou à l'autre de ses vassales, les dominant toutes à l'aide de son premier ministre, Mme Volonté.

Le mot « faculté » ne doit plus être conservé que comme une étiquette commode pour désigner les groupes d'états de

conscience qui sont de même nature. Les trois « facultés » : intelligence, sensibilité, volonté, ne sont que trois séries de faits qui se ressemblent par des traits essentiels : ceux dont le caractère commun est de connaître et de comprendre, ceux auxquels se mêle une émotion de plaisir ou de peine, ceux enfin où apparaît une action réfléchie et voulue.

La psychologie moderne tend ainsi, en quelque sorte, à détrôner l'âme et ses facultés. C'est un mouvement analogue à ce qui s'est passé dans l'organisation de la société humaine : on a dépossédé de leur attributs les pouvoirs provinciaux, les seigneurs, pour les centraliser et les fondre dans l'unité royale ; puis on a détrôné le roi lui-même, pour substituer à son autorité souveraine le gouvernement des individus.

Nous n'avons pas *une* intelligence, mais autant de pouvoirs intellectuels qu'il y a dans notre esprit de tendances, d'impulsions instinctives ou acquises.

Nous n'avons pas *une* mémoire, mais autant de mémoires qu'il y a de groupes de souvenirs, relatifs à telle ou telle catégorie d'objets, à tel ou tel genre d'études, ou bien, en langage physiologique, nous avons autant de mémoires qu'il y a de cellules cérébrales, ou tout au moins de groupements de cellules.

Nous n'avons pas *une* volonté, mais autant de volontés que notre conscience voit surgir d'idées réfléchies, assez fortes pour aboutir à une action déterminée.

Bossuet ne disait-il pas déjà? « Quoique nous donnions aux facultés des noms différents, cela ne nous oblige pas à les regarder comme des choses différentes. L'entendement n'est autre chose que l'âme en tant qu'elle conçoit ; la volonté n'est autre chose que l'âme en tant qu'elle veut et qu'elle choisit... »

La culture formelle des facultés. — Ne soyons donc plus dupes de la vieille théorie pédagogique qui, prenant à la lettre la distinction traditionnelle des facultés, nous engageait à les cultiver en elles-mêmes. On parlait de développer la mémoire de l'enfant, comme si la mémoire était une entité distincte des idées qui se succèdent dans la conscience et qui s'y

fixent. De même on devait cultiver le jugement en soi, le raisonnement en soi, comme s'ils existaient en dehors des connaissances sur lesquelles l'esprit s'exerce.

De là des procédés vicieux d'enseignement. On faisait apprendre par cœur n'importe quels morceaux de prose et de poésie, sans se préoccuper de leur contenu, des idées qu'ils expriment, de la beauté de leur forme, mais parce que, intéressants ou non, ils devaient former la mémoire.

On enseignait la géométrie, non pour que l'enfant la sût, et y prît l'habitude de cette forme particulière de raisonnement qui est la déduction géométrique, mais parce qu'on croyait exercer ainsi la faculté du raisonnement en général.

Or les faits montrent bien que le profit de cette prétendue culture formelle des facultés est des plus problématiques. On ne voit pas en effet que l'aptitude acquise dans un ordre de connaissances puisse être appliquée à n'importe quelle autre étude, sans qu'elle perde de sa force, et avec un égal succès. Certains enfants ont de la mémoire à la maison, ils n'en ont plus à l'école. D'autres ont une excellente mémoire historique : ils se rappellent imperturbablement les faits, les dates de l'histoire de France, qu'on leur apprend depuis un ou deux ans. Mettez-les à l'étude de la physique ou des sciences naturelles : ils ont peine à retenir et à se rappeler les notions les plus élémentaires...

Cela suffirait à prouver qu'il n'y a pas une faculté unique de mémoire, indistinctement applicable à tous les objets ; mais qu'il y a seulement des groupements de souvenirs, reliés entre eux par l'analogie de leur nature. On peut avoir acquis avec aisance une série de connaissances dans une sphère déterminée, et être à peu près incapable d'en acquérir de nouvelles dans un autre domaine. Une étude quelconque cultive l'esprit dans une direction déterminée, mais non dans toutes.

Nous avons connu des enfants qui, à douze ans, s'étant pendant quelque temps appliqués aux sciences mathématiques, y réussissaient à merveille, et y donnaient des preuves manifestes de l'exactitude et de la vigueur de leur raisonnement. Puis ils

ont négligé cette étude : ils ont raisonné sur d'autres sujets, historiques, littéraires ou philosophiques. Et à dix-huit ans, se remettant aux mathématiques, ils se sont trouvés totalement incapables de suivre les raisonnements mathématiques.

On a donc raison de soutenir que la culture générale des facultés est un non-sens, une chimère, et qu'il n'y a de véritable éducation que celle qui enrichit l'esprit de connaissances positives dans telle ou telle catégorie d'études. Comme l'a dit un humoriste anglais : « La recette pour développer le pouvoir digestif, ce n'est pas de mâchonner de la gomme élastique : c'est de se nourrir de bons biftecks... » De même on cultive, on élève l'esprit, non par de vains exercices de pure forme, mais par une instruction solide, substantielle et nourrissante.

Psychologie et pédagogie. — L'éducation est un art : elle veut élever pratiquement l'homme. La psychologie est une science ou aspire à l'être : elle nous fait connaître l'homme. Et, ici comme partout, l'art est fondé sur la science. La pédagogie ou l'art de l'éducation n'est qu'une application de la psychologie ou science de l'homme.

Mais il y a psychologie et psychologie. Nous n'avons pas à nous préoccuper ici, nous l'avons dit, de celle qui derrière et par delà les phénomènes recherche les causes et les origines de la pensée. Ce sont là problèmes obscurs, questions transcendantes, qui relèvent de ce qu'on peut appeler la psychologie métaphysique. La psychologie à laquelle les pédagogues doivent faire appel est simplement une psychologie d'expérience, une psychologie positive, qui se contente de l'observation des faits.

Ainsi la psychologie positive affirme et prouve que les états de conscience, sensations et sentiments, idées et volitions, correspondent à des mouvements du cerveau. L'éducateur en tiendra compte. Mais comment un mouvement matériel devient un état de conscience, la psychologie positive ne le sait pas, et l'éducateur n'a pas besoin qu'on le lui apprenne. Il lui suffira de savoir qu'une corrélation certaine existe entre les deux ordres de faits, que le mouvement cérébral et l'état

de conscience ne sont, pour ainsi dire, que l'envers et l'endroit d'une même étoffe.

Le pédagogue n'a même pas à se demander, nous l'avons déjà dit, s'il y a une âme, une substance, une essence immatérielle, qui soit le principe des mouvements cérébraux, qui les domine et qui les gouverne. La seule chose qui l'intéresse au point de vue pédagogique, c'est de savoir comment se manifeste l'âme mystérieuse et inconnue, quel est le mécanisme des opérations de l'être pensant. Quelle que soit la nature de la cause, il n'a à étudier que les effets. Il ne s'égare pas dans le domaine des conjectures et des hypothèses. Il se maintient sur le terrain des faits observés, sans chercher à en comprendre l'origine.

Les théories de la psychologie pratique ont beau varier : l'obligation pour le pédagogue de les étudier subsiste toujours. Et, à vrai dire cette obligation s'impose de plus en plus à lui, à mesure qu'une analyse plus approfondie du système mental nous y découvre un mécanisme plus compliqué, et des ressorts plus nombreux, plus délicats. L'éducateur ne fait sans doute qu'aider la nature; mais pour l'aider il faut la connaître et, quand on la connaît, il faut lui obéir. Pour devenir un bon pédagogue, il faut d'abord qu'il soit un peu psychologue. Il le deviendra, en observant lui-même les enfants qui lui seront confiés ; mais cette observation personnelle ne sera réellement fructueuse que si préalablement il a étudié les lois générales de la psychologie.

La psychologie de l'enfant. — A l'école il s'agit d'élever, tout au moins de préparer l'homme, et voilà pourquoi il est nécessaire que la psychologie générale enseigne à l'éducateur ce que c'est que l'homme.

Mais, à l'école, l'homme futur n'est encore qu'un enfant, et l'éducateur a par suite besoin d'étudier la psychologie de l'enfant. C'est elle, qui, en lui révélant les caractères généraux de cet âge, l'aidera à comprendre la nature particulière de chacun de ses élèves; et cette étude individuelle est une des conditions les plus importantes pour le succès de l'éducation.

Trop souvent, l'écolier, quand il arrive en classe, n'est qu'un

petit inconnu, une unité de plus dans le nombre, dont le maître ne sait rien, dont le tempérament et le caractère sont totalement ignorés de celui qui pourtant est appelé à le conduire et à l'instruire.

Pour proportionner à la nature d'un enfant, soit les procédés de la discipline, soit les méthodes de l'instruction, il importerait cependant que le maître fût informé sur ses qualités et sur ses défauts, sur ses dispositions morales, sur les lacunes, s'il y en a, de son intelligence. L'enseignement de l'école, pour collectif qu'il soit, doit pourtant, dans la mesure du possible, s'individualiser au profit de chaque élève.

On a dit, avec quelque exagération, qu'on pouvait distinguer autant de types d'enfants que de variétés d'herbes dans les prairies et d'espèces de plantes dans les forêts. Ce qui est vrai tout au moins, c'est que chaque écolier a sa physionomie propre, ses particularités personnelles. Tel élève vous paraît indocile, qui n'est que malade : il faut que vous le sachiez, afin de faire fléchir à son profit la rigueur des règles générales. Tel autre se montre paresseux : c'est qu'il est anémique, et qu'une croissance trop rapide, en développant son corps, a énervé son esprit. Les punitions que vous infligez à un élève intelligent, mais désordonné et irrégulier, restent sans effet : vous y renoncerez, si l'on vous apprend qu'il est naturellement rétif aux observations, indifférent aux châtiments et, par contre, sensible à la louange. Averti, vous obtiendrez de lui par la douceur ce que vous demandiez en vain à la sévérité. Chez celui-ci, l'esprit d'initiative est très développé ; celui-là en manque complètement : vous en tiendrez compte, pour profiter des qualités du premier, pour chercher à corriger les défauts du second.

Coopération des parents et des maîtres. — Sans doute, si le maître est attentif, comme il doit l'être, s'il est doué de quelque clairvoyance, sa persévérance lui fera reconnaître à la longue quel est le naturel de chacun de ses élèves ; et il doit s'appliquer de toutes ses forces à atteindre ce résultat. Mais il lui faudra du temps et, en attendant, il risquera de s'égarer. Les enfants d'ailleurs, dans leur allure

un peu apprêtée d'écoliers, ne se livrent pas en classe tout entiers ; ils ne découvrent pas leur vrai caractère, autant qu'ils le font dans la liberté et l'intimité de la vie domestique. Seules, les familles qui ont suivi l'enfant dès sa naissance, qui l'ont vu grandir, qui l'ont soigné dans ses maladies, qui ont vu poindre ses aptitudes et ses goûts, peuvent établir avec compétence son dossier physiologique et psychologique.

Et voilà pourquoi, de toutes parts, on insiste sur la nécessité de rendre plus étroites les relations des parents et des maîtres (1). C'est dans l'enseignement secondaire surtout que la question est à l'ordre du jour. A l'école primaire, il est plus difficile qu'ailleurs d'obtenir la collaboration des parents. Le père et la mère sont trop occupés, ou trop ignorants, pour venir en aide à l'instituteur. Combien de familles, ouvrières ou paysannes, qui, à supposer qu'elles veuillent exercer une action sur l'éducation de leurs enfants, ne le peuvent pas ! Un ouvrier dira : « Je voudrais bien suivre les études de mon fils, mais je n'ai pas le temps : il faut gagner sa vie ! » Un autre : « Je n'ai pas moi-même l'instruction nécessaire... »

Mais, partout où cela sera possible, — et à mesure que l'ignorance diminuera, les difficultés diminueront aussi, — il est fort à souhaiter que l'instituteur recherche la coopération des familles, qu'il la provoque, loin de la décourager, au risque de trouver parfois les parents un peu « encombrants ».

M. Crouzet, dans son livre *Maîtres et parents*, cite un exemple significatif du peu d'empressement que mettent les familles à se mettre en rapport avec les instituteurs. Le directeur d'une école qui est fréquentée par les enfants de 442 familles a reçu en trois mois 284 visites de parents : ce serait un nombre respectable et encourageant, si tous ces visiteurs avaient eu pour but de se renseigner auprès de l'instituteur sur la conduite de leurs enfants, ou de le renseigner lui-même sur leur caractère et leur tenue hors de l'école.

(1) Voir *la Coopération de la famille et du lycée*, par Victor Bouillot. Paris 1906, et aussi *Maîtres et parents*, par Paul Crouzet, *Collégiens et familles*, par Gaches.

Mais sur ces 284 pères ou mères de famille, combien y en a-t-il qui soient venus s'entretenir du travail et des progrès de leurs fils ? Trois seulement... C'est peu. Tous les autres apportaient uniquement leurs doléances et leurs réclamations : des récriminations contre le règlement trop sévère, contre un maître trop dur, ou bien des demandes de vêtements et de chaussures....

La fatigue intellectuelle. — Veut-on un exemple expressif de ce que l'étude de la psychologie peut apporter de lumières à l'éducateur, pour le guider dans son œuvre ? La psychologie lui apprendra que l'intelligence est une force, un ensemble de forces, et que, précisément pour cette raison, elle n'a qu'une puissance d'action limitée. L'esprit se fatigue comme le corps. Un travail prolongé use son pouvoir. Si les muscles ont besoin de se détendre après l'exercice qui a épuisé leur vigueur, les énergies mentales elles aussi, quand elles se sont un certain temps dépensées, demandent à se reposer pour se refaire.

La fatigue intellectuelle, quand elle est réelle, rend l'esprit impuissant, stérile, incapable de tout travail utile. Elle peut n'être que momentanée, quand elle provient simplement d'une leçon trop longue, d'un effort excessif d'attention, provoqué par un exercice trop difficile et disproportionné aux capacités de l'élève. Dans ce cas, il suffit que le maître abrège, écourte ses leçons, ou en adoucisse la difficulté. Mais elle peut aussi être durable, quand elle a pour cause soit la faiblesse de l'intelligence, soit la débilité physique de l'enfant, sa mauvaise santé, et particulièrement la dépression mentale qui se manifeste dans l'âge de la croissance.

Il y a des moments dans la vie des enfants, et des adolescents surtout, où il faut savoir les ménager, interrompre ou tout au moins atténuer l'effort, le travail qu'on exige d'eux, et dont leur état physique les rend plus ou moins incapables. Je ne parle pas seulement de la jeune fille, que la nature condamne à des retours réguliers de malaise et d'affaiblissement. Mais le jeune homme traverse, lui aussi, des périodes de croissance rapide, qui le rendent plus ou moins impropre à l'effort

intellectuel. Un éducateur avisé tiendra compte de ces influences physiques. « Le mieux alors, disait Mme Necker de Saussure, sera de se résigner à la stagnation du progrès des enfants, et de former des plans, plus comme médecins que comme instituteurs. »

Mesure de la fatigue intellectuelle. — La fatigue intellectuelle est donc un fait incontestable. Mais la difficulté pour le maître est de savoir à quel moment précis elle se produit réellement. Il ne faut pas qu'il soit dupe des élèves paresseux, toujours prêts à se dire fatigués. Quand ils le disent, d'ailleurs, ils ne font pas toujours un mensonge : ils sont eux-mêmes dupes des illusions de leur conscience. On peut se croire, se sentir, plus fatigué qu'on ne l'est réellement, de même qu'en sens inverse, entraîné par son ardeur, par l'attrait du sujet d'étude qui le captive, un esprit laborieux ne se rend pas compte de la fatigue réelle qui pèse sur ses facultés mentales : il ne sent pas sa lassitude.

L'esthésiométrie. — Puisque le témoignage des intéressés peut être faussé par une erreur volontaire ou involontaire, il a paru nécessaire de recourir à des preuves objectives qui permissent d'établir, d'après des signes matériels et extérieurs, si la fatigue existait, et dans quelle proportion. De nombreuses expériences ont été tentées, plusieurs méthodes imaginées par d'ingénieux observateurs.

En voici une : ce qu'on a appelé l'*esthésiométrie*. Appuyez sur une partie quelconque de votre corps les deux pointes d'un compas ouvert : pour que le contact vous donne une sensation double, il faut qu'il y ait un certain écart entre les deux pointes. Le minimum d'écart nécessaire variera, selon que vous aurez appliqué le compas sur tel ou tel point du corps, la sensibilité tactile n'étant pas égale partout. Mais il variera aussi, a-t-on observé, pour d'autres causes, et en particulier pour celle qui nous occupe. Il variera à raison de la fatigue de l'esprit ; de sorte que les observateurs ont pu conclure que la sensibilité tactile diminuait à mesure qu'augmentait la fatigue intellectuelle. Il suffirait, par conséquent, à un maître de savoir manier l' « esthésiomètre », pour pouvoir apprécier

exactement l'excès de fatigue de ses élèves et pour résoudre des questions comme celle-ci : Quel nombre d'heures ou de minutes ne faut-il pas dépasser dans une leçon, si l'on veut que les élèves l'écoutent sans fatigue, sans surmenage ?

Mais ne nous faisons pas illusion. La méthode que nous venons de décrire, à titre d'exemple, nous ne songeons nullement à la recommander. Nous voudrions plutôt en tirer cette conclusion qu'il faut se défier des recherches de la psychologie expérimentale, quelque ingénieuses et intéressantes qu'elles soient. Outre que l' « esthésiométrie » ne serait pas d'une application facile, dans une classe où l'instituteur a tant d'autres choses à faire, et de plus importantes, il faut bien reconnaître qu'elle n'a abouti jusqu'à présent qu'à des résultats incertains et même contradictoires. Ainsi on a constaté que, chez certains enfants, la fatigue, au lieu d'abaisser la sensibilité tactile, l'exaltait au contraire. Chez d'autres, quelque las qu'ils puissent être, cette sensibilité ne varie pas. Les observations déjà faites sont si peu fixes, si variables, que les uns affirment avec décision que la fatigue se manifeste davantage et plus vite chez les filles ; les autres, avec non moins d'autorité, que c'est chez les garçons.

Les expériences en psychologie. — Ce n'est donc pas à ces particularités, plus curieuses qu'utiles, de l'expérimentation psychologique, qu'il faut convier l'éducateur désireux de tirer des résultats pratiques de la connaissance de l'enfant.

Toutes ces mensurations, ces statistiques, ces pourcentages, qu'a mis à la mode la psychologie nouvelle ne sauraient être d'un grand secours. M. James lui-même, quelque passionné qu'il soit pour les études psychologiques, croit devoir décourager et refroidir, chez les instituteurs de son pays, l'ardeur enthousiaste et un peu naïve que leur ont inspirée les promesses fallacieuses de la psychologie nouvelle. « Nous avons assisté, dit-il, à un véritable emballement. Les instituteurs ont rempli des formulaires, répondu à des enquêtes, compilé des statistiques. Des laboratoires ont été créés, des chaires ouvertes : l'air s'est rempli de rumeurs. Le mot de « psycho-« logie nouvelle » a évoqué des idées merveilleuses, et suscité

de grands espoirs : elle n'a été souvent qu'une mystification ! »

Ce n'est pas en nous apprenant à mesurer les sensations que la psychologie peut véritablement profiter à la pédagogie. C'est vers les généralités, vers les lois fondamentales de la formation de l'esprit, vers les caractères essentiels de la nature humaine, qu'il faut diriger l'attention des éducateurs.

Qu'ils ne se désintéressent pas sans doute des observations de détail qu'il leur arrivera de recueillir, chemin faisant, et qui pourront être des contributions précieuses pour l'établissement d'une psychologie définitive : rien de mieux. Mais qu'ils s'attachent de préférence aux résultats acquis, à tout ce qu'on sait déjà sur ce qu'on appelle d'un mot ambitieux la *psychogenèse*, la « naissance de l'âme ». C'est là seulement qu'ils apprendront à connaître le jeu du mécanisme qui produit les idées, qui conserve les souvenirs, qui détermine les combinaisons du raisonnement et de l'imagination. C'est par là que, connaissant les ressorts de la machine, ils seront en état de les faire mouvoir par les méthodes les plus solides et les procédés les plus habiles.

L'instruction éducative. — Nous n'avons pas à entrer pour le moment dans l'examen détaillé de ces méthodes. Disons seulement, pour en résumer le caractère d'un mot, qu'elles doivent être *éducatives*. Tout en instruisant l'esprit, elles chercheront à le construire. Les qualités qu'elles tendent à développer sont celles d'une tête bien faite, plus encore que bien pleine. Elles s'adresseront à l'intelligence de l'enfant plus qu'à sa mémoire. Elles seront des méthodes actives, inspirées de cette pensée de Renan : « Ce qui est la grande affaire dans l'instruction, ce n'est pas le savoir, c'est l'éveil. »

Quelque restreint et limité que soit le champ que l'instruction cultive, l'éducation peut le fertiliser et y récolter la belle et féconde moisson des bonnes habitudes d'esprit. Pour arriver à son but, pour préparer les voies aux fortes et saines qualités d'un esprit droit, pas n'est besoin que l'éducation intellectuelle dispose d'un grand nombre d'enseignements et d'un vaste programme d'études. La manière d'enseigner vaut encore mieux que la quantité des enseignements.

L'éducation intellectuelle et l'enseignement primaire. — C'est ce que Gréard montrait avec force dans une page où il définissait le caractère et la portée de l'enseignement primaire. L'école primaire, disait-il, ne donne qu'un nombre limité de connaissances; mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation.

« L'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais d'enseigner bien. Ce qui fait qu'une instruction est, dans son genre, complète ou incomplète, ce n'est pas l'étendue plus ou moins vaste du domaine qu'elle cultive, c'est la manière dont elle le cultive. L'instruction primaire, en raison de l'âge des élèves et des carrières auxquelles ils se destinent, n'a ni le temps ni les moyens de leur faire parcourir un cycle d'études égal à celui de l'enseignement secondaire. Ce qu'elle peut faire pour eux, c'est qu'ils emportent eux aussi de l'enseignement public d'abord une somme de connaissances appropriées à leurs futurs besoins, ensuite et surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage.

« L'objet de l'enseignement primaire, concluait Gréard, n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre, dans chacune d'elles, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

BIBLIOGRAPHIE.

Herbert Spencer, *L'Éducation :* première partie, *l'Éducation intellectuelle.* — Gréard, *Éducation et instruction :* t. I, *Enseignement primaire ;* t. III, *Enseignement secondaire.* — Alexandre Bain, *La Science de l'éducation :* liv. I, ch. III, *l'Éducation de l'intelligence.* — Fouillée, *L'Enseignement au point de vue national*, Paris 1891 : liv. I, ch. III, *l'Éducation intellectuelle et morale* — H. Marion, *L'Éducation dans l'Université :* deuxième partie, ch. XI, *Éducation de l'esprit.* — Guyau, *Éducation et hérédité*, Paris 1889 : ch. IV *But et méthodes de l'éducation intellectuelle.*

CHAPITRE V

LES ESPRITS FAUX, LES ESPRITS JUSTES.

Les traits caractéristiques d'un bon esprit. — Ce que c'est que justesse d'esprit. — L'esprit faux : différentes manières d'avoir l'esprit faux. — Principes erronés. — Conséquences fausses. — Données incomplètes. — L'étude de la logique. — Les sophismes. — La précipitation du jugement. — La paresse de l'esprit. — Abus de l'indépendance d'esprit. — Y a-t-il des esprits faux de naissance ? — Variations de l'esprit faux suivant le temps. — L'étendue des connaissances.

Les traits caractéristiques d'un bon esprit. — L'éducation intellectuelle n'atteint vraiment son but que si elle réussit à élever de bons esprits, ou, ce qui revient au même, des esprits justes. Un bon esprit sans doute suppose des qualités morales, les vertus du caractère : nous en parlerons plus tard. Mais au point de vue intellectuel, ce qui le constitue, c'est la justesse d'esprit, qui sait discerner la vérité de l'erreur.

« Sans la justesse d'esprit, disait Voltaire, il n'y a rien. » C'est la justesse d'esprit qui fait les hommes de bon sens. Je ne sais si Descartes avait tout à fait raison de dire que le bon sens est la chose du monde la mieux partagée (1), — c'était sans doute pour faire entendre qu'il est moins rare que le talent et le génie ; — mais le bon sens, qui sait distinguer la vérité de l'erreur, est en tout cas la qualité la plus nécessaire pour se diriger dans la vie. « C'est, disait la *Logique* de Port-Royal, la première et la plus importante différence qu'on

(1) La Bruyère n'a-t-il pas écrit en sens contraire ? « Après l'esprit de discernement, ce qu'il y a au monde de plus rare, ce sont les diamants et les perles. » Et l'esprit de discernement, n'est-ce pas précisément le bon sens, l'esprit de justesse ? Herbert Spencer n'a-t-il pas dit, lui aussi, que la faiblesse du jugement était le mal universel ?

peut mettre entre les qualités de l'esprit des hommes. »

Nous ne ferons pas fi assurément des autres qualités de l'intelligence : la vigueur, la finesse, la profondeur, ou encore la force de l'imagination. Nous ne dirons pas qu'elles sont du superflu. Heureux ceux qui les possèdent ! Mais ce sont dons de nature plus que fruits d'éducation, un luxe, pour ainsi dire, dont après tout on peut se passer.

La justesse d'esprit au contraire, indispensable à tout homme, utile dans tous les emplois de la vie, doit moins à la nature qu'aux efforts que nous faisons pour éclairer et discipliner notre esprit. On l'acquiert peu à peu en évitant les causes variées de l'erreur, en écartant tout ce qui altère et fausse nos jugements : les sophismes, les préjugés, l'irréflexion, la précipitation, et aussi les passions, l'orgueil, les instincts mauvais de la sensibilité, même les bons, tout ce qui nous égare, tout ce qui gêne l'usage de la raison.

L'éducation intellectuelle n'est pas seule à concourir à la formation des esprits justes. Tout se lie, tout se tient dans nos âmes. Il y a une alliance intime et profonde entre notre caractère et notre intelligence. Nous sommes, dans nos jugements, les jouets de nos intérêts propres, de nos sympathies et de nos antipathies, de nos affections et de nos haines. Ne demandez pas un jugement droit à ceux qui ne jurent que par eux-mêmes, qui se laissent égarer par la vanité, par l'infatuation de leurs opinions personnelles, ni à ceux qu'une humeur contrariante pousse sans cesse à être d'un autre avis que vous ; encore moins à ceux dont les emportements de la passion obscurcissent la raison.

La justesse de l'esprit dépend en partie de la droiture du cœur et du calme des sentiments : de sorte que l'on pourrait dire qu'il n'y a « justesse » dans l'esprit que s'il y a « justice » dans le cœur. Nous nous trompons dans les choses qui nous concernent, parce que nous nous aimons nous-mêmes, et aussi à propos des autres, si nous les aimons trop.

Ce que c'est que justesse d'esprit. — Notre langue a multiplié les mots pour exprimer les différentes nuances de la justesse d'esprit. « Rectitude », « exactitude », « précision »,

« clarté », « netteté », sont presque synonymes. Et de même du côté des adjectifs : on dit d'un esprit juste qu'il est « judicieux », « réfléchi », « sensé », « clairvoyant ». Et c'est toujours la même conception, diversement présentée.

La solidité de l'esprit est encore une expression avoisinante. Tandis qu'un esprit superficiel fonde ses idées et ses jugements sur des rapports apparents, l'esprit solide les fonde sur des rapports réels. Et c'est précisément ce qui caractérise l'esprit juste, qui voit les rapports des choses tels qu'ils sont, tandis que l'esprit faux est celui qui les apprécie mal.

L'esprit faux : différentes manières d'avoir l'esprit faux. — Le meilleur moyen peut-être d'arriver à une définition exacte de l'esprit juste, et aussi de reconnaître dans quelles conditions il se forme, c'est d'analyser les caractères de l'esprit faux; c'est d'examiner les causes des erreurs humaines, c'est-à-dire des faux jugements et des faux raisonnements.

Voltaire disait : « Il y a malheureusement bien des manières d'avoir l'esprit faux. » Et il en définissait quelques-unes.

Ou bien, quoiqu'on raisonne juste, on part d'un principe faux qu'on a accepté sans examen ;

Ou bien, quoique le principe d'où l'on part soit vrai, on en tire des conséquences fausses, parce qu'on raisonne mal.

Principes erronés. — Dans le premier cas, le remède sera de contrôler avec soin les croyances sur lesquelles on s'appuie, d'écarter toutes celles qui ne sont pas fondées en raison, dont l'évidence ne s'impose pas. Combien d'erreurs, et par suite de mauvaises actions, ont leur source dans les préjugés, c'est-à-dire dans des opinions légèrement adoptées.

Préjugés d'enfance, c'est-à-dire croyances acceptées à l'âge où l'on ne raisonne pas, où l'on est tout crédulité, et qui, devenues des habitudes de l'esprit, le gouvernent et l'aveuglent pendant toute la vie.

Préjugés de caste, de condition sociale, qui font qu'un homme riche trouve tout bien dans une société qui lui a ménagé toutes ses faveurs, et qu'inversement un pauvre

ouvrier trouve tout mal, parce qu'il a plus ou moins à souffrir de l'état présent des choses.

Préjugés d'ignorance, tous ceux qui, sans être transmis par la tradition, germent spontanément dans les cerveaux obscurs, et y font pulluler l'erreur.

Préjugés aussi de savants, de philosophes : car les esprits les plus sérieux, même les plus grands génies, n'échappent pas à la loi commune, et s'éprennent parfois de principes faux qui vicient par la base tous leurs raisonnements.

C'est à Rousseau et aux conséquences de la fameuse maxime qui ouvre le livre premier de l'*Émile* : « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme », que Voltaire pensait sans doute lorsqu'il écrivait : « Des philosophes posent tout leur édifice sur un principe absurde, et ils enfilent régulièrement des chimères. »

Quand le point de départ d'un penseur est faux, il ne sert de rien que l'esprit soit puissant, sa logique solide et forte : tout au contraire. « Un homme qui marche très bien peut s'égarer sur sa route, et alors mieux il marche et plus il s'égare. » Plus il raisonne, plus il se trompe.

Conséquences fausses. — Dans le second cas, c'est le raisonnement même qui est en défaut, c'est la logique qui est méconnue et dont on viole les lois. D'une vérité particulière bien observée on tire des conséquences générales, qu'elle ne comporte pas et qui la dépassent. D'une vérité générale on déduit irrégulièrement des conclusions illogiques.

D'une part, ce sont des inductions précipitées, de l'autre des déductions boiteuses, les unes et les autres également fausses. Mais ce sont les inductions précipitées, les généralisations hâtives et imprudentes, qui nous égarent le plus souvent. La généralisation inconsidérée est le vice le plus commun de nos esprits. Il nous suffira d'avoir connu un étranger, un Italien, un Russe, pour que nous nous croyions autorisés à porter un jugement général sur la nation entière. Nous tenons pour certain qu'un remède qui a réussi une fois réussira toujours. Si, en visitant un pays, nous y avons trouvé le beau temps, nous nous laissons aller à croire que le beau temps y est éternel.

Enfin, le mot « toujours » est un mot dont nous abusons sans cesse, pour donner carrière à nos tendances généralisatrices.

Données incomplètes. — Une troisième variété d'esprit faux, — et par suite une troisième catégorie d'erreurs, — c'est celle des esprits étroits, incomplets, insuffisamment informés et éclairés, qui partent d'un principe vrai en lui-même, qui même raisonnent logiquement, mais qui, ne voyant qu'un côté de la question, ne tenant pas compte de toutes les données du problème, aboutissent à des conclusions inexactes.

Voici, par exemple, un principe que nous sommes tous disposés à accepter et à appliquer : c'est que l'instruction est due à toute créature humaine, quel que soit son sexe, quelle que soit sa condition sociale. Et sur ce fondement, voilà qu'on échafaude un système d'éducation égale, identique pour tous : l'instruction intégrale, et aussi la coéducation des sexes, qui en Grèce avait déjà souri aux rêveries de Platon. On oublie qu'à côté de la maxime légitime et vraie, qui proclame le droit de tous à l'instruction, il y a d'autres vérités qui ne permettent pas d'appliquer cette maxime dans son intégralité, qui la restreignent, qui la limitent. Les hommes n'ont pas tous la même destination ; ils ne disposent pas des mêmes loisirs pour pousser loin leurs études ; les femmes n'ont pas la même force physique que les hommes, ni peut-être les mêmes aptitudes intellectuelles. De sorte qu'en abusant d'une logique à outrance, en étirant jusqu'au bout, jusqu'à ses extrêmes conséquences l'idée d'égalité, on la fausse ; on aboutit à la chimère et à l'utopie ; on nous autorise enfin à dire de l'égalité ce que Mme Roland disait de la liberté : Égalité ! que d'erreurs on commet en ton nom ?

L'étude de la logique. — Les erreurs humaines dérivent donc, pour la plupart, des mauvais raisonnements ; or, c'est la logique ou l'art de penser qui apprend à bien raisonner. Et si tous ceux qui se mêlent de penser et d'écrire avaient le temps d'étudier la logique, et de se pénétrer de ses règles, la déraison, sous toutes ses formes, nous serait en partie épargnée. Ce ne sont pas les seuls savants, ceux qui cherchent à découvrir des vérités nouvelles, qui ont besoin de la logique pour les aider

dans leurs recherches et leurs investigations. A tous les hommes elle serait utile, pour les guider dans leur conduite, pour leur apprendre à démêler les vérités usuelles de la vie commune.

Il ne saurait être question pourtant de proposer à tout le monde, et particulièrement aux élèves des écoles primaires, l'étude des règles abstraites qui constituent un traité de logique inductive ou de logique déductive. Les pédagogues de Port-Royal s'engageaient, il est vrai, à apprendre, en quatre ou cinq jours, à un jeune homme, tout ce qu'il y a d'utile dans la logique. Ils se vantaient. Aujourd'hui surtout, alors que les progrès des sciences expérimentales et inductives ont singulièrement étendu le domaine de la logique en y introduisant des chapitres entièrement nouveaux, c'est plusieurs mois que réclamerait au moins une étude approfondie de la logique de Stuart Mill ou de la logique de Bain.

Mais ce qui est possible, même à l'école, c'est que de l'usage qu'il fait lui-même correctement, dans ses leçons, de la déduction ou de l'induction, l'instituteur fasse sortir et apparaître aux yeux de ses élèves quelques-unes des lois essentielles du raisonnement; de même que, pour leur enseigner à bien parler et à bien écrire, il dégage les règles de la grammaire des exemples fournis par les bons auteurs.

Ce qui est possible encore, c'est que, relevant les incorrections, les défaillances du raisonnement, toutes les fois qu'elles se produisent, soit dans les réponses orales des écoliers, soit dans leurs devoirs écrits, il les redresse et les corrige, en leur expliquant en quoi et pourquoi la pensée a été fautive.

Ce sera une logique en action, meilleure que toute logique théorique, et la seule qui, dans sa simplicité pratique, convienne à l'éducation populaire.

Les sophismes. — Ce qui ne sera pas déplacé non plus à l'école primaire, ce sera de mettre en garde les élèves contre les pièges que la sensibilité, sous ses diverses formes, tend sans cesse au jugement et au raisonnement. La *Logique* de Port-Royal est bien vieille, et cependant ses sages avis sont toujours jeunes et d'une actualité qui ne passe pas. Pour se prémunir

contre les causes d'erreur, il y aura toujours profit à lire attentivement les chapitres où, avec une rare pénétration, Nicole (1) a examiné dans leurs formes diverses les « sophismes », c'est-à-dire les faux raisonnements qui se cachent sous une apparence de vérité : les sophismes de pure logique, et aussi les sophismes d'amour-propre, d'intérêt, de passion Personne n'a plus profondément mis à nu les sources de l'erreur. « Nous jugeons des choses, disait Nicole, non par ce qu'elles sont en elles-mêmes, mais par ce qu'elles sont à notre égard. La vérité et l'utilité ne sont pour nous qu'une même chose. Il plaît aux uns de tenir pour vrai ce qui leur est avantageux, et les autres, n'y ayant point d'intérêt, jugent d'une autre sorte... Je l'aime, donc c'est le plus habile homme du monde ; je le hais, donc c'est un homme de néant. » Citons aussi Bossuet : « Le plus grand dérèglement de l'esprit est de croire les choses parce qu'on veut qu'elles soient vraies. »

Et à combien d'autres embûches la pensée n'est-elle pas exposée ! Nous nous laissons aller à juger de la valeur d'une opinion d'après le caractère que nous attribuons à tort ou à raison à l'homme qui la soutient. Voici un orateur dont on vante l'éloquence : tout ce qui sort de sa bouche ne saurait être que vérité. Voilà un écrivain qu'on dit imbu d'idées rétrogrades : tout ce qui tombe de sa plume ne peut être que faux et mensonger.

Une méthode de recherche s'est révélée excellente dans un ordre de sciences : vite on prétend l'appliquer à toutes les autres sciences.

Même dans le cercle étroit de la vie scolaire, ne sommes-nous pas souvent les dupes de certains sophismes, dans les jugements que nous portons sur nos élèves ou sur nos chefs ? Tel inspecteur m'a décerné des éloges : c'est un habile homme. Cet autre m'a adressé un blâme : c'est un imbécile. Tel élève nous a plu par sa docilité aimable, par ses prévenances : ce sera certainement un bon élève. Tel autre est indiscipliné, remuant : il ne peut être qu'un cancre.

(1) Nicole (1625-1695), le principal rédacteur de la *Logique* de Port-Royal.

Le chapitre des sophismes, si Port-Royal avait à l'écrire de nouveau, s'allongerait indéfiniment.

La précipitation du jugement. — S'il veut réussir à faire des esprits justes, l'éducateur s'attaquera surtout aux causes générales qui engendrent l'erreur. Celle que de tout temps on a dénoncée comme la principale, c'est l'irréflexion, la précipitation du jugement. Il semble que l'imagination de Molière fut hantée par cette idée :

> Le trop de promptitude à l'erreur nous expose :
> . . . . . .
> Un jugement trop prompt est souvent sans justice.

L'esprit de l'adulte, même celui de l'homme fait, n'échappe pas toujours à cette étourderie, à cette absence de réflexion, qui caractérise l'esprit de l'enfant. Chez l'enfant, la pensée éclate, jaillit, comme mue par un ressort. Il ne réfléchit pas, il ne sait pas prendre son temps, intercaler entre la conception de l'idée et le jugement qu'il prononce un plus ou moins grand nombre d'intermédiaires. Il ne possède pas cette force de volonté, cette faculté d'inhibition, comme on dit aujourd'hui, qui seule permet à l'homme réfléchi de suspendre, de mûrir ses jugements. Il se jette sur la première conclusion qui se présente à lui, étourdiment, tête baissée.

L'âge sans doute corrigera l'enfant de ces défauts. Mais l'éducation y contribuera, si elle sait l'habituer à penser posément, à ne pas se presser, à examiner, à réfléchir avant de juger. D'ailleurs elle ne lui demandera pas hâtivement de la raison et du jugement : ce serait, comme disait Port-Royal, « chercher des fruits sur un arbre nouvellement planté ».

La paresse de l'esprit. — La paresse de l'esprit n'est pas moins pernicieuse que l'irréflexion et la précipitation. Nous aimons les opinions toutes faites, parce qu'elles nous dispensent de tout effort. « La paresse, disait Bossuet, — et cette remarque est particulièrement intéressante, venant d'un théologien imbu du principe d'autorité, — la paresse, toujours impatiente quand il faut penser tant soit peu, fait qu'on aime mieux croire qu'examiner, parce que le premier est bientôt

fait, tandis que le second demande une recherche plus longue et plus pénible. »

L'expérience quotidienne nous le prouve. Une question surgit qui passionne l'opinion. Un homme est accusé d'un crime de trahison. Les uns affirment avec violence qu'il est coupable ; les autres, avec non moins d'énergie, qu'il est innocent. Où est la vérité ? Pour la découvrir, il faudrait étudier de près les faits, peser les témoignages, s'entourer de documents, lire une multitude de pièces... Mais tout cela représenterait du temps, et un travail pénible que la majorité des hommes redoute. La paresse de votre esprit se refuse à cette étude laborieuse, et à la légère vous vous enrôlez dans l'un ou l'autre camp. Vous adhérez à celle des deux opinions que vous saisissez le plus facilement, surtout si elle répond à l'ensemble de vos sentiments, si elle flatte vos préjugés et vos passions. Et ainsi vous vous exposez à vous tromper dans un sens ou dans l'autre.

Abus de l'indépendance d'esprit. — Autrefois, sous le règne de l'autorité, qui n'admettait aucun écart individuel de la pensée, l'erreur était collective : on se trompait en masse, on s'égarait en bloc.

Aujourd'hui il y a sans doute des mouvements, des courants d'opinion qui entraînent nos intelligences dans des erreurs communes. Mais il y a surtout des erreurs individuelles, qui nous sont comme soufflées par tous les vents de l'esprit. Chacun abonde avec présomption dans son sens individuel et lui accorde une confiance aveugle. On abuse de l'esprit critique. On oublie quelle est la fragilité de l'intelligence humaine. Et ainsi la liberté de penser enfante des milliers d'opinions contraires. Il y en aurait moins si, tout en usant du droit de penser librement, on obéissait aux règles de la logique : la logique qui est le devoir intellectuel, le devoir de soumettre aux lois inflexibles de la raison l'indépendance de son jugement.

Y a-t-il des esprits faux de naissance ? — C'est une question de savoir si l'éducation seule est responsable de nos erreurs, ou si, au contraire, il y a des esprits faux de nais-

sance. Nous connaissons tous des esprits droits qui semblent l'être naturellement. Mais ne rencontre-t-on pas aussi des esprits mal faits, dont on est tenté de dire que c'est la nature qui les a ainsi conformés ou déformés? De même qu'il y a des corps contrefaits, des yeux qui voient de travers, il peut y avoir des intelligences boiteuses et infirmes, des esprits illogiques, incapables de marcher droit. Nous ne parlons pas des anormaux, de ceux qui sont totalement déshérités. Mais jusque chez ceux dont la constitution intellectuelle est normale se manifestent parfois des défauts innés, qui, d'une façon ou d'une autre, altèrent et faussent leur jugement : insuffisance de mémoire, légèreté incurable, impuissance d'attention ou encore insoumission habituelle, esprit de contradiction. « Il n'y a personne, disait La Rochefoucauld, qui n'ait de la fausseté en quelque endroit de son esprit. »

Ce n'est pas au point de vue moral seulement que les éducateurs ont à combattre les instincts mauvais, qui démentent la thèse de la parfaite innocence originelle; c'est dans l'éducation intellectuelle aussi qu'ils ont à guérir des infirmités natives, à effacer des tares héréditaires. Il y a des enfants qui ne savent pas seulement regarder les objets qu'on présente à leurs yeux; d'autres qui dénaturent insconciemment les paroles qu'ils viennent d'entendre et qui travestissent les faits dont ils ont été témoins ; d'autres enfin qui, d'un caractère rétif, ne savent que contredire tout ce que vous dites, contrecarrer tout ce que vous faites.

Quelquefois ce sont les qualités naturelles de l'intelligence qui elles-mêmes compromettent la justesse du jugement et préparent les esprits faux. L'esprit fin, a-t-on dit, est souvent faux, précisément parce qu'il est fin. Tel écolier va trop vite; il ne prend pas le temps d'étudier, d'examiner avant de se prononcer : c'est la vivacité naturelle de son esprit qui en est cause. Les esprits lents sont parfois supérieurs pour le jugement aux esprits prompts et faciles. De même la force de l'imagination peut nuire à l'exactitude de l'observation : elle empêche de voir les choses telles qu'elles sont ; elle jette sur la réalité le voile de ses fantaisies et de ses illusions. Il y a

toujours des lacunes, des trous, pour ainsi dire, dans le tissu de nos connaissances, et une imagination ardente est toujours prête à les combler.

Variations de l'esprit faux suivant le temps. — Il n'est pas sans intérêt de faire remarquer que la nature de l'esprit faux varie avec les siècles. Dans les temps anciens, c'est l'ignorance surtout qui a été la maîtresse ouvrière d'erreur : c'est l'ignorance qui explique presque toutes les superstitions du passé. Plus tard, au moyen âge, c'est la fausse science qui altérait les jugements. Sur la foi d'Aristote, sans tenir compte des faits et de l'expérience, et en partant de prémisses imaginaires, on entassait syllogismes sur syllogismes; on raisonnait à perte de vue et on déraisonnait d'autant.

De nos jours, c'est plutôt le demi-savoir qui est à redouter. L'instruction superficielle partout répandue jette dans la foule quantité de formules retentissantes, dont une logique imprudente s'empare pour les exploiter sans mesure. On est assez instruit pour comprendre une vérité particulière, mais on l'est trop peu pour démêler les vérités qui limitent la première. Par suite, on donne à la maxime adoptée une généralité qu'elle ne comporte pas. Un esprit juste, disait Chamfort, saisit tout d'un coup les ressemblances, les différences, qui font que la maxime est plus ou moins applicable à tel ou tel cas, ou ne l'est pas du tout. Un esprit faux, au contraire, généralise témérairement ; absolu dans ses conclusions, il n'admet pas de réserves, pas d'exceptions. Et il convient de remarquer en passant que cette tendance, commune à l'humanité entière, est très marquée chez les Français, dont l'esprit vif, impatient, aime à tirer tout de suite de n'importe quelle particularité une loi générale.

L'étendue des connaissances. — On a avancé cette opinion que l'esprit n'est jamais faux que parce qu'il n'est pas assez étendu. En effet, l'étendue des connaissances est une condition importante de la justesse de l'esprit. Si l'enfant se trompe si naïvement ou se laisse tromper, cela tient beaucoup plus à la pénurie, à la pauvreté de son expérience, qu'à la

faiblesse de son intelligence. Ce n'est pas l'instinct logique, le sens de la construction intellectuelle qui lui manque le plus : ce sont surtout les matériaux. L'esprit de l'homme ignorant se trouve placé dans les mêmes conditions que l'esprit de l'enfant. Il sait peu de choses, et pourtant il veut juger. Comment sa pensée ne trébucherait-elle point à chaque pas, alors qu'elle marche, pour ainsi dire, à tâtons, dans l'obscurité de l'ignorance ? Ne racontait-on pas récemment d'un roi de Siam qu'il ne voulait pas croire à l'existence de la glace, parce que dans son pays il fait toujours chaud?

Mais quelque instruit que soit un homme, il y aura toujours des lacunes dans son instruction, des ombres dans les lumières qui l'éclairent. Ce n'est donc pas seulement sur l'étendue des connaissances qu'il faut compter pour être un esprit juste. Peut y prétendre quiconque conduit avec prudence et circonspection sa pensée, sur les routes qui lui sont connues, dans le domaine qu'il a exploré, et qui pour le reste s'abstient de prononcer par lui-même, s'en remettant au jugement des hommes compétents, de ceux dont la probité intellectuelle garantit le témoignage. Il se contentera, puisqu'il ne sait pas tout, mais qu'il sait bien ce qu'il sait, de circonscrire dans les limites de son savoir les prétentions de ses appréciations personnelles. Il se rappellera enfin ces paroles graves que Victor Hugo lui-même a prononcées : « Lorsque la France saura lire, ne laissez pas sans direction cette intelligence que vous aurez développée : ce serait un autre désordre. L'ignorance vaut encore mieux que la mauvaise science ! »

BIBLIOGRAPHIE.

La Logique de Port-Royal, ou *l'Art de penser :* IIIe partie, *du raisonnement*, ch. XVIII bis et XIV. — CLAUDE BERNARD, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris 1865. — STUART MILL, *Système de logique déductive et inductive*, traduction française, Paris 1866. — AL. BAIN, *La Logique déductive et inductive*, traduction française, Paris 1875. — FR. PAULHAN, *Les Types intellectuels, Esprits logiques et esprits faux*, Paris 1896. — QUEYRAT, *La Logique chez l'enfant et sa culture*, Paris 1902.

CHAPITRE VI

L'ART D'ENSEIGNER. — MÉTHODES ET PROCÉDÉS.

L'art d'enseigner ou la didactique. — La méthode et les méthodes. — Les méthodes en général. — Importance de la méthode. — Les méthodes et les procédés. — Les méthodes de découverte. — Peut-on les appliquer à l'enseignement? — Les méthodes d'enseignement. — Diversité des méthodes. — Les méthodes actives. — Les méthodes attrayantes. — Jean Macé. — Suivre la nature. — Le fond et la forme dans les méthodes. — Analyse et synthèse. — Les procédés. — Le tableau noir. — L'initiative dans l'enseignement.

L'art d'enseigner ou la didactique. — Descartes écrivait au début du *Discours de la méthode* : « Ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien. » On serait tenté de dire, en parodiant ces paroles si justes du grand philosophe : « Ce n'est pas assez, pour un éducateur, d'être instruit, et de savoir le principal, c'est de savoir enseigner. »

Quelles sont donc les règles qu'il faut suivre pour savoir enseigner ? La didactique a la prétention de nous les faire connaître. La didactique est en effet l'art d'enseigner, comme la rhétorique est l'art de parler et la logique l'art de penser. Et, de même qu'il n'est pas toujours nécessaire, ni jamais suffisant, d'avoir étudié les règles de la rhétorique pour être un bon orateur, ni celles de la logique pour être un profond penseur, de même on peut assurément être un professeur habile, sans avoir jamais entendu parler des règles de la didactique; et, d'autre part, on pourra ne pas le devenir, même après en avoir approfondi les lois. La nature, par les dons exceptionnels dont elle comble quelques privilégiés, peut suppléer à l'ignorance des règles techniques et les dispenser de les apprendre; de même elle est parfois tellement avare

de ses dons que l'étude et l'art seront impuissants à remédier aux défauts natifs. Il y a des professeurs-nés, comme il y a des orateurs-nés. Mais il y a aussi des esprits foncièrement faux, que l'étude de la logique ne parvient jamais à redresser, et il peut y avoir aussi des éducateurs manqués, dont la didactique ne corrigera pas telle ou telle inaptitude naturelle.

En règle générale, pourtant, la didactique a son utilité. Si elle ne peut toujours donner au professeur les qualités qui lui manquent, elle lui servira tout au moins à corriger ses défauts. Elle lui évitera les tâtonnements, les incertitudes. Elle lui épargnera de s'égarer dans de mauvaises méthodes, en lui montrant quelles sont les bonnes. L'inspiration, avec tous ses hasards, n'est pas de mise dans le maniement d'une classe, ni dans la direction des études. Et le premier devoir d'un éducateur, quand il a appris lui-même ce qu'il doit apprendre aux autres, c'est de réfléchir sur les meilleurs moyens à employer pour le bien enseigner, avec le plus de sûreté et d'efficacité possible. Même les mieux doués par la nature y trouveront un profit certain. N'est-il pas vrai, comme le pensait Descartes, « que la plupart des qualités qui passent pour des dons de la nature ne sont que le fruit de l'exercice »?

La méthode et les méthodes. — Il y a « la méthode » et « les méthodes » : la méthode, qui n'est que l'ordre, quel qu'il soit, que l'on met dans la disposition et l'arrangement des faits que l'on raconte, des idées qu'on expose ; et les méthodes, qui sont autant de systèmes, où des procédés de nature diverse se combinent pour nous conduire, dans une marche déterminée, au but que nous voulons atteindre.

Un bon professeur sera toujours méthodique, c'est-à-dire attentif, régulier, ordonné. Mais il peut, selon les cas et selon la nature de l'enseignement qu'il donne, suivre telle ou telle méthode.

Les méthodes en général. — Toute méthode est un ensemble raisonné de moyens dont on se sert pour atteindre une fin, pour réaliser une œuvre. Il y a des méthodes en peinture, en chirurgie, en agriculture, dans toutes les industries, et il y en a aussi en éducation.

Une méthode consiste essentiellement à suivre un certain ordre que déterminent, soit le caractère même de l'entreprise, soit les ressources dont on dispose pour l'exécuter. La nature elle-même obéit à un ordre et à des lois, dans l'enchaînement des phénomènes, dans le développement du monde physique comme dans le développement régulier des facultés intellectuelles et morales de l'homme ; et cette méthode de la nature doit être l'inspiratrice des méthodes qu'inventent les hommes. Plus il se rapprochera de l'ordre naturel, plus un éducateur aura de chances d'employer des procédés féconds, qui doublent le pouvoir des forces qu'il met en œuvre, et qui assurent la victoire sur les obstacles qu'il veut surmonter. « L'éducation, a dit Herbert Spencer, n'est que la contre-partie objective du développement subjectif de la nature humaine. »

Importance de la méthode. — M. James a risqué cette comparaison que l'art du professeur, dans les efforts qu'il fait pour être méthodique et pour triompher des difficultés que lui opposent l'inattention ou l'inaptitude des élèves, ressemble à l'art de la guerre. L'éducation exigerait, elle aussi, une stratégie savante : « A la guerre, dit-il, tout ce que vous avez à faire, c'est d'abord d'enfermer votre ennemi dans une position d'où les obstacles naturels l'empêcheront de s'échapper, s'il essaie de le faire ; et alors de fondre sur lui avec des forces supérieures aux siennes. De même, en éducation, il vous faut placer votre élève dans un état tel que l'objet de votre enseignement l'intéresse assez pour bannir de son esprit tout autre objet d'attention, et alors vous pourrez lui communiquer votre savoir, avec une force d'impression si grande qu'il s'en souviendra jusqu'à son dernier souffle... »

Puisqu'un pédagogue a cru possible d'emprunter à la tactique et à l'art de la guerre quelques-uns de leurs secrets, pour les utiliser dans l'enseignement, notons ce que le plus grand tacticien des temps modernes, Napoléon Ier, aimait à répéter sur l'importance de la méthode : « En toute chose, disait-il, il faut d'abord trouver la méthode ; il n'y a rien de si difficile dont on ne puisse venir à bout, si l'on trouve le mode véritable de procéder ; cela trouvé, le reste n'est plus rien. Mais

d'un autre côté, une chose fût-elle la plus simple du monde, il ne faut pas l'entamer, si l'on n'a pas *attrapé* la méthode pour le faire, parce qu'alors on gâtera tout et on n'arrivera à aucune de ses fins... » On croirait entendre Descartes, quand il disait : « Il vaut mieux ne jamais songer à chercher la vérité que de le tenter sans méthode ; car il est certain que les études sans ordre obscurcissent les lumières naturelles et aveuglent l'esprit. »

Les méthodes et les procédés. — La distinction n'est pas nettement tranchée entre ce qu'on appelle *méthode* et ce qu'on appelle *procédé*. Les deux mots sont souvent pris l'un pour l'autre. On dira, par exemple, « méthode de lecture », « méthode d'écriture », alors qu'il ne s'agit que d'un simple procédé pour apprendre à lire et à écrire.

Une méthode diffère cependant d'un procédé par son caractère plus général. Ainsi, l'intuition est tantôt recommandée comme une méthode, parce qu'on la présente alors comme la loi commune de tous les enseignements, quels qu'ils soient ; tantôt elle n'est tenue que pour un procédé, qui n'interviendra qu'accidentellement, comme moyen d'initiation, dans telle ou telle science. L'interrogation n'est qu'un procédé entre plusieurs autres, quand on l'utilise seulement pour s'assurer que les élèves ont compris et retenu la leçon du maître ; mais si, comme le font pour la philosophie certains professeurs, l'interrogation devient la forme unique d'un enseignement absolument socratique, elle s'élève à la dignité d'une méthode.

La méthode, en fin de compte, est le terme générique. Elle occupe un rang supérieur dans la hiérarchie pédagogique. Elle est un ensemble de procédés, le tout dont les procédés ne sont que les parties. Le procédé s'entendra des moyens particuliers que le maître emploie dans l'application d'une méthode. Ainsi, démontrer les vérités géométriques en partant des axiomes et des postulats, et en opérant par déduction, c'est une méthode ; les exposer au tableau noir, les faire répéter par les élèves, ce sont des procédés. Exposer didactiquement les faits de l'histoire, c'est une méthode ; exiger des élèves une rédaction d'après les notes prises en classe, c'est un procédé.

Les méthodes de découverte. — Nous n'avons pas à entrer ici dans le détail des méthodes de découverte, celles dont usent les savants pour substituer à l'ignorance primitive la connaissance de plus en plus exacte de toutes les vérités accessibles à l'esprit humain. Ces méthodes, qui sont des instruments de conquête sur l'inconnu, peuvent être comparées aux outils dont l'ouvrier se sert pour faire sa besogne. Elles sont pour l'esprit de l'homme ce que les machines sont pour les bras du mécanicien, les instruments d'optique pour les yeux de l'astronome. Condillac ne disait-il pas que le télescope est « une bonne méthode », puisque, avec son aide, l'astronome voit ce qui échappe à l'œil nu ?

Contentons-nous de rappeler, en élaguant les détails, qu'il y a deux manières de faire la science : ou bien on pose des vérités générales évidentes, et on en déduit les conséquences ; ou bien on prend pour point de départ des faits particuliers reconnus pour vrais, et on infère de ces faits les lois qui les gouvernent, les rapports qui les unissent. Dans le premier cas, on descend d'un principe, et par déduction on en expose, on en développe le contenu ; on démontre une série de vérités qui, le principe une fois admis, en découlent nécessairement. C'est la méthode géométrique, qui est bien, elle aussi, une méthode de découverte (1). Mais elle est moins féconde pourtant que la méthode inductive ou expérimentale, qui, fondée sur l'observation et sur l'expérimentation, travaille depuis trois siècles à arracher, un à un, ses secrets à la nature.

Notons d'ailleurs que si certaines sciences, et principalement les mathématiques, ne se prêtent guère qu'à l'emploi de la déduction, la plupart, dans la recherche des vérités spéciales qui les intéressent, mêlent et confondent les deux formes de raisonnement, les deux mouvements de l'esprit. Quand elles ont gravi d'un côté les degrés successifs de l'échelle pour atteindre une loi, une vérité générale, il faut qu'elles redescendent les échelons, de l'autre côté, pour découvrir les applications que cette vérité implique.

(1) Il serait tout à fait inexact de croire, comme on l'a prétendu, que la méthode nductive seule est une méthode de découverte.

Peut-on les appliquer à l'enseignement? — Des penseurs, un peu aventureux, demandent que l'on fasse découvrir à l'enfant tout ce qu'il est nécessaire qu'il sache. Herbert Spencer et Auguste Comte (1) sont d'accord sur ce point que l'éducation de l'enfant devrait reproduire l'évolution de l'humanité. Il faudrait, d'après eux, obliger l'écolier à repasser par les mêmes chemins qu'ont laborieusement parcourus les fondateurs de la science.

Il y a là une exagération qui, à vrai dire, ne vaut guère la peine d'être discutée. L'instruction ainsi comprise, à supposer qu'elle fût possible, serait d'une longueur et d'une lenteur désespérantes. De plus, comment oublier que la marche de la science, dans le passé, a été des plus irrégulières et des plus confuses, et que la vérité du lendemain a souvent démenti la vérité de la veille ?

Il ne saurait donc être question d'exposer l'enfant, dans l'acquisition de ses connaissances, dans la genèse individuelle de son esprit, à tous les tâtonnements par lesquels est passée, dans son histoire, la genèse de la science. Ne lui servirait-il donc de rien d'être né au XXe siècle et de pouvoir, par suite, profiter des résultats acquis par le travail de ses ancêtres? Faudrait-il qu'il recommençât lui-même et renouvelât péniblement un labeur séculaire, que lui épargne la date de sa naissance; et cela bien inutilement, pour le vain plaisir de retrouver ce que d'autres ont trouvé depuis longtemps ?

« L'enfant, disait Jean Macé, a aujourd'hui cet avantage que, servi par la tradition, qui lui fournit en bloc le trésor des découvertes amassées dans la suite des âges, il franchit par enjambées gigantesques le chemin le long duquel nos pères se sont lentement traînés... »

Les méthodes d'enseignement. — Il y a sans doute une part à faire dans l'enseignement à l'esprit de découverte de l'enfant : mais cette part est petite, comparée à ce qu'on doit lui apprendre directement. C'est le maître qui le plus souvent

(1) Auguste Comte (1798-1857), le chef de l'école positiviste française. « L'éducation individuelle, disait-il, ne peut être suffisamment appréciée que d'après sa conformité nécessaire avec l'évolution collective. »

aura la parole dans la classe et qui sera pour ses élèves l'interprète de celles des connaissances humaines qu'il a charge de leur communiquer.

Il les leur communiquera, d'ailleurs, le plus qu'il pourra, dans l'ordre même qu'a suivi la science pour les établir. On l'a dit avec raison : « Si l'on sait la méthode de trouver la vérité, on sera bien près de posséder celle de l'enseigner. » L'esprit humain, en effet, ne saurait avoir deux allures différentes : d'abord, quand il cherche et découvre, ensuite, quand il expose ce qu'il a découvert. Il ne dispose pas de deux séries d'instruments, d'outils intellectuels, l'une pour faire la science, l'autre pour la transmettre. C'est donc la déduction et l'induction qui seront les instruments de la méthode d'enseignement, comme elles le sont de la méthode de découverte.

Mais, de même que la plupart des sciences tour à tour induisent et déduisent, de même la méthode inductive et la méthode déductive doivent se mêler dans l'enseignement, s'entr'aider, se compléter l'une et l'autre et s'y fondre de diverses façons.

Diversité des méthodes. — A vrai dire, il y a autant de méthodes que l'enseignement comporte de branches d'études différentes. Comment songer à les soumettre toutes à une réglementation inflexible et unique? S'il y a, pour chaque science, des méthodes profondément différentes pour la construire, comment n'y en aurait-il qu'une pour les enseigner toutes?

Herbart s'est donc trompé, quand il a essayé de régler sur un patron invariable l'ordre et la marche des exercices scolaires. D'après lui, il y aurait trois moyens, toujours les mêmes, qui sont la « description », l' « analyse » et la « synthèse », et qu'il faudrait employer successivement dans toutes les périodes d'enseignement, comme dans tous les sujets d'étude. Comment admettre cependant, avec le psychologue allemand, que tous les enseignements, — un enseignement de faits concrets comme celui de l'histoire naturelle ou de la géographie, un enseignement de raisonnement, comme celui de la géométrie et de l'algèbre, — se prêtent à être donnés d'après des

règles absolument uniformes ? Comment la marche de l'instruction serait-elle toujours identique, alors que les chemins à parcourir sont si différents ?

Ajoutons que les méthodes doivent varier, non seulement à raison de la nature des choses que l'on enseigne, mais à aison aussi de l'âge des élèves. Une méthode bonne, excellente pour les enfants, deviendra mauvaise, si on veut l'appliquer encore à des adolescents qui ont déjà quelque instruction et dont l'esprit est en partie formé. L'intuition sensible, par exemple, indispensable au début, devra céder peu à peu la place à l'enseignement des vérités abstraites.

Les méthodes actives. — Il y a donc des méthodes différentes, et puisqu'elles sont comme des routes qui nous conduisent vers un but déterminé, elles peuvent être tout d'abord distinguées d'après la différence même du but qu'elles poursuivent. Il y aura, par exemple, les méthodes dites « actives », celles qui tendent à développer surtout l'activité de l'intelligence, et que Diesterweg appelait « les méthodes excitatrices de l'esprit ». De ce nombre est la méthode dite inventive ou euristique, celle qui s'attache à faire découvrir à l'enfant telle ou telle vérité, au lieu de la lui exposer toute faite par un enseignement dogmatique. On peut l'appeler encore méthode « suggestive ».

C'est dans ce sens que Herbert Spencer, après Rousseau, demande qu'on allège pour l'écolier le poids des leçons en forme (1). « C'est un travers de notre temps, dit-il, de vouloir mettre toute l'éducation en leçons. Il faudrait au contraire « enseigner » le moins possible et « faire trouver » à l'enfant le plus possible. » L'enfant peut, dans une certaine mesure, être à lui-même son propre instituteur, si on sait le guider et diriger sa curiosité naturelle. Faisons de lui, non un récipient inerte, où l'on entasse des connaissances, et comme un vase qu'on se contente de remplir, mais un chercheur actif qui sache observer et trouver. C'est là une méthode excellente, à condition pourtant qu'on n'en exagère pas la portée. Ne

(1) Voir dans la collection *les Grands éducateurs : Herbert Spencer et l'éducation scientifique.*

croyons pas, par exemple, comme Herbert Spencer le suggère, après Pestalozzi, qu'on puisse demander à l'enfant d' « inventer la géométrie ». Les Pascal sont rares, et il n'est pas donné à tout le monde de refaire Euclide.

Mais on peut faire agir l'esprit, et par conséquent pratiquer avec l'enfant une méthode active, sans aller jusqu'à lui demander de véritables découvertes. « La méthode active, a écrit Marion, est celle qui se soucie beaucoup moins de donner à l'esprit telle quantité d'aliments, ou tel aliment plutôt que tel autre, que de lui donner l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, sur son effort propre pour assurer sa croissance et sa belle venue. »

Une méthode active, c'est encore celle qui, s'inspirant de la pensée d'Aristote : « on ne sait bien que ce qu'on fait soi-même », demande à l'élève un effort, un travail personnel ; qui, en géographie, exigera qu'il dessine des cartes ; en histoire, qu'il résume un récit ; en langue française, qu'il compose une narration. « Quand un enfant, disait Kant, ne met pas en pratique une règle de grammaire, peu importe qu'il la récite : il ne la sait pas ; celui-là, au contraire, la sait, qui infailliblement la suit ; peu importe qu'il ne la récite pas. »

Les méthodes attrayantes. — De même qu'on appelle méthodes actives celles qui ont pour caractère commun de faire agir l'esprit de l'enfant, de même on peut appeler méthodes attrayantes celles qui se proposent avant tout d'inspirer à l'enfant l'attrait pour l'étude.

Ici encore, c'est Herbert Spencer qui peut nous servir de guide. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'imiter ces éducateurs, aussi complaisants que malavisés, qui puérilisent toute instruction, en la rendant amusante et en supprimant l'effort. Ce n'est pas, comme le voulait Fénelon, — le doux et trop aimable pédagogue, un adepte de la pédagogie « molle », — ce n'est pas dans des fictions, dans des fables, dans des instructions indirectes, imaginées pour dissimuler par un agrément artificiel ce qu'il y aurait de trop sévère dans la vérité toute nue, qu'il convient de chercher les sources de l'attrait. C'est des études elles-mêmes, franchement et directement abordées,

qu'il faut faire sortir l'intérêt intrinsèque qui peut exciter le travail de l'élève. Et l'attrait se dégagera tout naturellement de vos enseignements, si vous savez les approprier à son âge et à ses forces, et si en outre vous les lui présentez sous une forme simple, et autant que possible agréable.

Voulez-vous savoir si un plan d'études est bien ordonné ? Examinez dans quelle mesure il provoque chez vos élèves une attention mêlée de plaisir. La curiosité excitée, et le goût éveillé par un sujet, témoignent que l'esprit de l'enfant est mûr pour l'étudier. Au contraire, la répugnance manifestée pour une science, ou pour une de ses parties, est la preuve qu'on l'a présentée à l'enfant, ou trop tôt, ou sous une forme maladroite. Le plaisir qui accompagne les actes est un stimulant à leur accomplissement, et il est bon, par conséquent, que l'instruction soit, je ne dis pas divertissante ou amusante, mais attrayante.

Jean Macé. — Dans son livre renommé, l'*Histoire d'une bouchée de pain*, Jean Macé (1) a pratiqué très ingénieusement l'art de la méthode attrayante. Voulant expliquer et rendre intelligible le mécanisme de la nutrition, il enguirlande d'images, de comparaisons, d'anecdotes, l'aridité des termes techniques et des démonstrations abstraites. A chaque instant, il dit à ses petits lecteurs : « Je vais vous faire une comparaison qui vous fera mieux comprendre... » Nous ne recommanderions pourtant pas la manière de Jean Macé comme un modèle à suivre en tous points. A force de vouloir rendre la science amusante, il s'expose à la puériliser. Jean Macé le reconnaissait lui-même et, sentant qu'il avait abusé, dans ses livres d'éducation, des fictions et des contes, il disait : « Si l'on met de la confiture sur le pain, pour le faire manger aux enfants, il pourra arriver que les enfants lèchent la confiture et laissent le pain... »

Suivre la nature. — Un autre caractère général de toute bonne méthode, c'est qu'elle doit être le plus possible conforme à l'ordre de la nature.

(1) Voir, dans la collection *les Grands éducateurs ; Jean Macé et l'instruction obligatoire.*

Les pédagogues modernes répètent sur tous les tons que l'éducateur, dans son enseignement, doit suivre le mouvement, l'évolution de l'esprit dans sa marche réelle, et que, par conséquent, la vraie méthode consistera à passer du concret à l'abstrait, de l'empirique au rationnel, de ce qui est connu, de ce qui est facile, à ce qui est inconnu et plus difficile. Ces recommandations ne sont pas nouvelles. En plein moyen âge, Roger Bacon (1) écrivait : « La meilleure méthode consiste à étudier dans leur ordre nécessaire les diverses parties de la science, à placer au premier rang ce qui, réellement, doit se trouver au commencement, le plus facile avant le plus difficile, le simple avant le composé. » Il ajoutait, il est vrai : « le général avant le particulier. » Et en cela il se trompait, avec tous les hommes de son temps qui s'imaginaient que la science n'est qu'une série de conséquences déduites de quelques principes généraux. François Bacon a confondu son homonyme du XIIIe siècle et tous les scolastiques, en posant les règles de la nouvelle logique, qui, dans les sciences de la nature, fait de l'observation des choses particulières le point de départ de toute recherche. La didactique moderne, comme la nouvelle logique, affirme que, toutes les fois qu'on le peut, il faut présenter en premier lieu à l'élève des faits particuliers, et l'acheminer doucement de l'exemple à la règle, du concret à l'abstrait. « Il ne faut pas, disait Jean Macé, que l'abstraction se présente en ennemie ; il faut qu'elle entre par une tranchée déjà ouverte », c'est-à-dire à la faveur des intuitions, des expériences qui la préparent et la rendent intelligible.

Le fond et la forme de la méthode. — Les méthodes d'enseignement ne se différencient pas seulement d'après le but qu'elles se proposent d'atteindre : faire agir l'esprit, l'exciter par l'attrait, tout en suivant les lois de la nature. Elles se distinguent *essentiellement* les unes des autres, soit par l'ordre intérieur qu'elles adoptent, la marche qu'elles suivent, pour présenter aux élèves la matière des diverses études, soit par la forme extérieure qu'elles donnent à cette présentation.

(1) Roger Bacon (1214-1294), que ses contemporains avaient surnommé « le docteur admirable »

Au point de vue du *fond* et de l'ordre intérieur, la méthode sera inductive ou déductive; au point de vue de la *forme*, elle emploiera l'exposition ou l'interrogation.

Ce sont là les bases essentielles de la diversité des méthodes. Il n'y en a pas d'autres, et c'est une mauvaise scolastique pédagogique qui, dans une luxuriante terminologie, se plaît à multiplier les divisions et les subdivisions. Toutes les méthodes qu'on a imaginées, en les appelant de noms différents, peuvent être ramenées à celles que nous venons d'indiquer. Ou bien elles se confondent avec l'une d'elles, quoique se déguisant sous d'autres mots, ou bien elles n'expriment qu'un moment, une phase de leur développement, un des éléments qui les constituent. Ainsi les méthodes dites dogmatique, démonstrative ou de doctrine ne sont autre chose que la méthode de déduction et d'exposition; les méthodes inventive, euristique, suggestive, expérimentale ne sont pas distinctes de la méthode d'induction et d'interrogation. La prétendue méthode intuitive n'est que le point de départ de la méthode inductive. Enfin il n'y a pas lieu de créer une catégorie à part pour la méthode dite rationnelle, car il y a de la raison dans toute les méthodes, si elles sont bonnes.

Analyse et synthèse. — On a encore inscrit dans le catalogue des méthodes scolaires ce qu'on a appelé la méthode analytique et la méthode synthétique; mais l'analyse et la synthèse sont à leur place dans toutes les méthodes : elles ne constituent pas à elles seules des méthodes à part. Dans tout enseignement il faut analyser, soit les faits, soit les idées. Dans tout enseignement il faut aboutir à la synthèse, qui, après l'étude des détails, des parties d'un tout, reconstitue l'ensemble.

L'analyse est nécessaire partout. Descartes la présentait comme la troisième règle de sa méthode : « Diviser les difficultés qu'on examine en autant de parcelles qu'il se pourra et qu'il sera requis pour les mieux résoudre. » On analyse, dans l'induction, quand on décompose l'objet observé en ses divers éléments. On analyse, dans la déduction, quand on distingue dans une idée générale les idées particulières qu'elle résume,

quand on définit chacune d'elles, pour éviter toute confusion et pour préciser le sens des mots équivoques.

Et de même on fait de la synthèse, en toute matière, quand on pose des lois, des règles générales. Les théorèmes qu'on établit en géométrie par des séries de démonstrations sont des synthèses. Synthèses aussi, la règle qui, en grammaire, résulte des exemples particuliers, et la loi qui, en physique, exprime les rapports constatés par l'observation entre les phénomènes successifs ; en histoire, le jugement qu'on porte sur un homme, après avoir étudié les particularités de sa vie et les divers aspects de son caractère ; en littérature, l'appréciation d'ensemble, où se condensent les impressions multiples que vous a laissées la lecture des œuvres d'un écrivain de talent ou de génie.

L'analyse et la synthèse ne sont donc, pour le savant qui découvre, comme pour le professeur qui enseigne, que deux moyens, également indispensables, pour aboutir soit à des déductions exactes, soit à des inductions solides.

Les procédés. — Il ne saurait être question d'examiner ici, un à un, tous les procédés qui peuvent concourir à l'œuvre de l'enseignement. Chaque branche d'études a ses procédés propres : la géographie, par exemple, aura recours aux cartes muettes, aux globes et aux sphères ; l'histoire, aux tableaux synoptiques ; l'arithmétique élémentaire aux bouliers compteurs ; l'étude des langues vivantes, soit à la conversation, et c'est alors ce qu'on appelle la méthode directe, soit à l'explication du texte et aux règles grammaticales, et c'est alors la méthode formelle. Et il n'y a pas seulement les procédés traditionnels, depuis longtemps en usage : l'ingéniosité pédagogique peut en inventer de nouveaux.

Les théoriciens un peu précis de la didactique scolaire distribuent en trois catégories les divers procédés d'enseignement. 1° Il y a d'abord, d'après eux, les procédés d'*exposition* : l'intuition, le tableau noir, les expériences en physique et en chimie. 2° Il y a ensuite les procédés d'*application* et de *répétition* : les devoirs scolaires, les leçons de revision. 3° Il y a enfin les procédés de *contrôle* : l'interrogation et la récitation, la

correction des devoirs, les compositions, les concours et les examens (1).

D'autres pédagogues, moins prolixes, se contentent d'énumérer trois procédés généraux particulièrement importants : 1° le tableau noir ; 2° le livre ; 3° le devoir écrit (2). Nous étudierons plus loin le rôle du livre et celui du devoir écrit. Pour le moment, nous ne parlerons que du tableau noir.

Le tableau noir. — On a dit avec une exagération plaisante que la classe la meilleure était celle où l'on dépensait le plus de craie.

C'est qu'en effet on ne saurait trop recommander l'usage du tableau noir. Introduit dans les écoles de France au commencement du XIXe siècle, on n'employa d'abord ce procédé que pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Mais il n'est guère de leçon où un maître habile ne puisse s'en servir et en tirer profit. Le résumé d'une leçon d'histoire, à plus forte raison l'esquisse d'une carte géographique, une analyse grammaticale, une règle de grammaire, l'énoncé d'une maxime morale, etc., tout cela gagnera à être présenté aux yeux des élèves en quelques inscriptions rapides, et d'une écriture nette, au tableau noir.

Si, en outre, le maître sait dessiner, s'il peut, même le fît-il grossièrement, représenter sur le tableau les objets dont il parle, ce sera tout avantage : « Heureux, a-t-on dit, le professeur qui a la main légère et adroite du dessinateur ! »

On ne saurait trop insister sur ce fait que le sens de la vue est le grand organe de l'intelligence et la collaboration des yeux un précieux appui pour l'attention. Un professeur ingénieux nous l'a montré par une expérience intéressante. Essayant d'expliquer une forme verbale un peu obscure, il ne parvenait pas à se faire comprendre d'un assez grand nombre de ses élèves; quinze à vingt pour cent ne saisissaient pas. Mais, recourant alors au tableau noir, pour y inscrire la phrase avec son analyse, le résultat fut tout autre, puisque deux élèves seulement, « voués à la stupeur et au sommeil », restèrent insen-

(1) *Eléments de pédagogie pratique*, à l'usage des écoles chrétiennes. Paris 1902 : t. I. *Partie générale*, p. 360 à 492.

(2) Carré et Roger Liquier, *Traité de pédagogie scolaire*, Paris 1897, p. 279.

sibles à cette démonstration visuelle. « Blanc sur noir, dit notre expérimentateur, avait fait davantage que tous les efforts d'une logique valeureuse (1). »

Le même observateur nous rapporte un autre exemple, amusant et imprévu, des services que l'on peut demander au tableau noir : « Nous avons connu un professeur qui parvint à corriger sûrement ses élèves, dans leurs compositions françaises, de l'habitude des interminables débuts, suivis d'un maigre développement et d'une conclusion rudimentaire : il lui suffit d'avoir esquissé au tableau un grotesque bonhomme, énorme tête, corps émacié et jambes minuscules, puis de dessiner sur les deux ou trois premières copies impénitentes, sans autre annotation, ce personnage aux courtes jambes. »

L'initiative dans l'enseignement. — La didactique, en résumé, a ses règles et ses lois, comme la logique a les siennes. N'hésitons pas à le redire, si intelligent qu'il soit, un maître sera toujours inférieur à un autre maître qui aux mêmes qualités personnelles joindra ce que donne de force, d'assurance et de décision, la connaissance réfléchie des lois naturelles du développement intellectuel, des caractères de chaque étude scolaire, et par conséquent la possession des méthodes qui trouvent le plus facilement et le plus sûrement le chemin de l'esprit, en même temps qu'elles s'adaptent le mieux à chaque objet d'enseignement.

Ne poussons pas d'ailleurs jusqu'à la superstition le respect des méthodes consacrées par l'usage. Gardons-nous surtout de les emprunter toutes faites à un manuel de pédagogie et de les vénérer comme des objets sacro-saints, auxquels il serait interdit de toucher. Gardons-nous de les pratiquer comme des rites. Il n'est pas tout à fait inexact de dire que la meilleure méthode sera celle que nous nous ferons à nous-même, celle que nous adopterons après vérification, en nous inspirant des résultats de notre expérience, et aussi en nous conformant à la tournure de notre propre esprit.

La pédagogie nous induirait en erreur, si elle voulait nous

(1) M. Mornet, *Remarques sur la pédagogie de l'attention*, dans le *Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse* 15 janvier 1907.

imposer un formulaire, avec des recettes prétendues infaillibles et dont il ne serait point permis de s'écarter. Il ne faut pas entraver par des règles inflexibles la liberté du maître. Il faut laisser à son initiative, à sa personnalité, un peu de jeu et de libre allure. Il aura toujours le droit de modifier, de retoucher à son gré les méthodes qui lui sont proposées ; et surtout il a le devoir de les vivifier et de les faire siennes par sa réflexion personnelle.

Si nous recommandons pour les élèves la méthode active, celle qui met en mouvement leurs esprits, comment ne conseillerions-nous pas aux maîtres eux aussi d'être autre chose que les serviteurs passifs de la méthodologie classique. Locke disait : « Il n'y a pas deux enfants au monde qu'on puisse élever d'après la même méthode. » Cela est évidemment exagéré, et d'ailleurs l'instruction collective exige nécessairement l'emploi d'une méthode commune. Mais cette méthode doit rester souple : il ne faut pas que l'esprit de système la fixe à jamais et la cristallise dans des formules raides et figées. Une méthode même bonne, si elle est trop docilement pratiquée, peut dégénérer en routine, et la routine est le fléau de l'éducation.

Et enfin, défions-nous de l'esprit de système qui s'inféode à une méthode unique et exclusive. Il y a du bon à prendre dans presque toutes les méthodes : dans l'éducation négative que préconise Rousseau, comme dans l'éducation progressive, dont Mme Necker de Saussure a exposé les lois ; dans la pédagogie souriante et facile de Fénélon, comme dans la pédagogie sévère et austère de Kant. La meilleure méthode consiste peut-être à n'en exclure aucune et à les employer tour à tour, selon les cas, en variant et en diversifiant le plus possible les formes de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE.

BAIN, *La Science de l'éducation :* liv. II, *les méthodes.* — MARION, *La Méthode active* (*Revue pédagogique*, janvier 1888). — *Méthode*, article du *Dictionnaire de pédagogie.* — CARRÉ, *La Méthode et les procédés* (*Revue pédagogique*, juillet 1892). — DESCARTES, *Discours de la méthode.* — CLAUDE BERNARD, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.*

CHAPITRE VII

L'INTUITION ET LES LEÇONS DE CHOSES.

Les différents sens du mot « intuition ». — L'intuition intellectuelle. — L'intuition morale. — L'intuition sensible. — Les choses avant les mots. — L'intuition d'après Pestalozzi. — L'intuition d'après Herbart. — L'intuition à l'école. — La gradation dans les intuitions. — L'intuition et les exercices d'analyse. — L'exactitude de l'observation. — Leçons de choses instructives et éducatives. — Matériel de l'enseignement intuitif. — Leçons de choses hors de l'école. — Les images. — Dangers à éviter.

Les différents sens du mot « intuition ». — Le terme « intuition » a une histoire. Dans les variations de sa signification, il est un exemple typique des transformations et des métamorphoses que la pensée humaine fait subir à un même mot, par les sens différents qu'elle lui donne. Ce ne sont pas les enfants seulement qui, dans la pénurie de leur langage, emploient le même vocable pour exprimer des idées très diverses; de même que dans un pauvre ménage, faute de vaisselle, on voit servir tous les mets d'un repas dans la même assiette.

L'intuition intellectuelle. — Pour certains philosophes du XIXe siècle, l'intuition était synonyme de la connaissance immédiate des vérités métaphysiques; c'était une sorte de révélation intérieure et soudaine de la raison, qui nous découvrirait d'emblée ses principes, sans qu'il fût nécessaire de recourir, pour les établir, au raisonnement et à la démonstration.

Pour les théologiens, l'intuition représentait la vision mystique et la contemplation directe de Dieu dans l'autre monde.

Le mot a encore été employé dans ce sens au XVIIIe et au XIXe siècle. On disait de Newton qu'il avait saisi *intuitivement*

plusieurs théorèmes, dont la démonstration n'a été donnée qu'après lui. Le philosophe allemand Schelling considérait que l'acte par lequel l'intelligence connaît l'absolu est une vérité d'*intuition*, *Anschauung*.

Dans un autre sens plus large, l'intuition a signifié toute connaissance immédiatement conçue par l'esprit. Locke lui-même, le philosophe de la sensation et de l'expérience, appelait connaissances intuitives celles qui se forment « par un simple regard de l'esprit ». Aujourd'hui encore nous disons d'un penseur clairvoyant et prophétique, qui a prévu une révolution, un bouleversement social, qu'il a eu l'intuition des événements qui se préparaient. M. James, dans ses *Causeries pédagogiques* écrit : « L'art de l'éducation s'acquiert en classe par intuition », par une sorte de divination instinctive.

Le mot intuition est si élastique, même quand il s'agit seulement de l'intuition intellectuelle, qu'on en a encore généralisé la signification, pour l'étendre à la conscience claire et nette de toutes les opérations de l'esprit. C'est ainsi que M. Buisson entend l'intuition : « J'ai conscience de mon état, dit-il, de mes désirs, de mes sentiments, de mes volontés : je les vois et je les sens en moi-même, plus clairement et plus directement encore que l'œil ne voit les couleurs ou que l'oreille n'entend les sons (1) ». L'intuition ainsi comprise ne serait donc autre chose que la conscience, la lumière qui accompagne dans toutes ses manifestations l'activité intellectuelle.

Intuition morale (2). — Ce n'est pas tout. Pestalozzi et après lui encore M. Buisson appellent intuition l'impression immédiate que les vérités morales exercent sur l'esprit. « L'intuition morale, dit ce dernier, c'est la prise de possession, à la fois par l'esprit, par le cœur et par la conscience, de ces axiomes de l'ordre moral, de ces vérités indémontrables et indubitables, qui sont comme les principes régulateurs de notre conduite. »

(1) Voir le *Dictionnaire de pédagogie*, article *Intuition*.

(2) C'est dans la seconde partie de cet ouvrage qu'il conviendra de parler de ce qu'on appelle l'intuition morale.

L'intuition sensible. — Mais voici qu'après avoir fait pour ainsi dire le tour de l'esprit et de toutes ses opérations, le mot intuition redescend des hauteurs de la morale et de la métaphysique pour exprimer simplement le fait le plus élémentaire de la conscience : la perception sensible, particulièrement la perception visuelle, la représentation vive et directe d'un objet matériel. C'est ainsi que l'employait déjà un naturaliste du XVIIIe siècle, Charles Bonnet, quand il écrivait dans sa *Palingenésie* : « C'est toujours sur des idées purement sensibles, c'est sur notre connaissance intuitive, que notre esprit opère, lorsqu'il s'élève de là aux notions les plus abstraites. »

A vrai dire, si le langage a fait ainsi voyager dans les directions les plus diverses le mot intuition, c'est qu'il y a entre tous les états d'esprit qu'il a tour à tour désignés une certaine analogie : vérités rationnelles, affirmations de la conscience morale et enfin représentations sensibles, se ressemblent en ce que toutes elles sont une mainmise immédiate et directe de l'intelligence sur telle ou telle catégorie de connaissances. Ne dit-on pas les yeux de l'esprit, comme on dit les yeux du corps?

Mais ce n'est là qu'une métaphore, et une psychologie précise ne saurait confondre la perception visuelle de la forme et de la couleur d'un objet sensible avec une affirmation rationnelle comme deux et deux font quatre, ou avec une conception morale, comme : « Fais ton devoir, advienne que pourra! »

Nous pensons donc qu'il y a grand intérêt, pour éviter toute confusion fâcheuse et si l'on veut voir clair dans un sujet embrouillé, à ne prendre le mot intuition que dans un sens restreint, et à ne le considérer, pour le moment, que comme un synonyme de ce qu'on peut appeler autrement l'observation sensible, l'observation pénétrante, particulièrement nette et claire, des objets matériels.

Les choses avant les mots. — A ce point de vue, l'intuition joue un rôle considérable dans la formation et l'éducation de l'esprit. Elle est le point de départ essentiel de toute connaissance et par conséquent la base de toute instruction. A

l'éducation livresque la méthode intuitive substitue l'éducation de la nature. Elle met les choses avant les mots, les réalités concrètes avant les idées abstraites.

« Les choses ! les choses ! s'écriait Rousseau. Ne substituons jamais le signe à la chose que quand il est impossible de la montrer. » Et en effet, si l'on pouvait montrer à l'enfant tous les objets qu'on décrit, tous les phénomènes qu'on explique, comme on serait mieux compris, et combien l'observation des choses elles-mêmes serait plus efficace que les discours les plus habiles !

« J'engage les jeunes gens, dit Blackie, à commencer leurs études par l'observation directe des faits, au lieu de se livrer aux exposés qu'ils trouvent dans les livres. Les sources originales et réelles de la connaissance ne sont pas les livres : c'est la vie même, l'expérience, la pensée, le sentiment, l'action personnelle... Sans l'expérience de la vie, les livres sont comme la pluie et le rayon de soleil, qui tombent sur un sol que nulle charrue n'a ouvert. »

Dès le XVIIe siècle, à l'époque où Bacon opposait à la logique abstraite du syllogisme la logique réaliste de l'observation et de l'expérience, Coménius (1), l'initiateur de la pédagogie moderne, le disait avec une conviction ardente que Pestalozzi lui-même n'a pas dépassée : « Pourquoi, à la place des livres morts, n'ouvririons-nous pas le livre vivant de la nature ? Instruire la jeunesse, ce n'est pas lui inculquer un amas de mots, de phrases, de sentences, recueilli dans les auteurs, c'est lui ouvrir l'entendement par les choses... Il faut offrir aux enfants, non les ombres des choses, mais les choses elles-mêmes. L'instruction doit commencer par une observation réelle des choses, et non par une description verbale. » Toute la théorie des leçons de choses était en germe dans ces fortes paroles.

L'intuition d'après Pestalozzi. — De la pédagogie confuse et désordonnée de Pestalozzi il reste au moins ceci qu'il a contribué plus que personne à accréditer l'intuition

(1) Coménius (1592-1671). Voir notre *Histoire de la Pédagogie*, p. 92 et seq.

comme principe d'éducation. On ne définirait pas inexactement son œuvre pédagogique, si l'on affirmait qu'il a été le pédagogue de l'intuition. « Qu'ai-je fait, disait-il, qui soit mon œuvre personnelle? J'ai posé le principe supérieur qui domine la science de l'éducation, le jour où j'ai reconnu dans l'intuition le principe absolu de toute connaissance (1). »

Je sais bien que Pestalozzi, dans sa fougueuse exagération, est de ceux qui confondent l'intuition avec les inspirations de la conscience morale, avec toutes les spontanéités de l'esprit, et qu'il se laissait aller ainsi à lui attribuer je ne sais quelle puissance magique et un rôle universel.

Mais quand il appliquait quelques-unes de ses maximes favorites : — « L'enfant ne veut point d'intermédiaire entre la nature et lui »; ou bien : « Ne jetez pas l'esprit de l'enfant dans le labyrinthe des mots, avant d'avoir formé son esprit par la connaissance des réalités », — il se maintenait pourtant dans le domaine de l'observation sensible. Les « exercices d'intuition » qui, sous son inspiration, ont été longtemps pratiqués dans les écoles allemandes, n'étaient bien que des leçons de choses. Que de fois il a répété que l'enseignement élémentaire fait fausse route, s'il présente à l'enfant, dès le début de ses études, des notions abstraites et générales, qui ne correspondent en rien à son expérience personnelle! On lui parle des fleuves, des océans, sans qu'il ait vu seulement une mare, un ruisseau; des montagnes et des bassins, sans qu'il ait gravi même un côteau.

Personne n'a mieux compris que Pestalozzi l'insuffisance et les dangers d'un enseignement purement verbal et la nécessité de recourir, quand on le peut, à un procédé intuitif. Ce n'est pas un de ses élèves qui, à cette question : « Qu'est-ce qu'un versant de montagne? » aurait répondu comme le faisait un écolier ignorant : « Le versant est une pierre que l'on place au sommet des hautes montagnes, afin de faire prendre aux cours d'eau des directions différentes. » Il est évident que cet élève n'aurait jamais imaginé une aussi absurde puérilité, si

(1) Voir, dans la collection *les Grands éducateurs*, l'étude intitulée : *Pestalozzi et l'éducation élémentaire.*

son maître s'était donné la peine, avec un peu d'argile et un verre d'eau, de lui faire voir intuitivement ce que c'est qu'un versant de montagne.

L'intuition d'après Herbart. — Herbart a été, comme Pestalozzi, un apôtre de l'intuition. Pour lui aussi, la première forme de l'instruction consiste à montrer les choses. C'est ce qu'il appelait « la clarté dans l'enseignement », tout ce que la vue directe des objets apporte avec elle de lumière. L'intuition est le prélude nécessaire de toute étude. Elle ouvre devant les yeux de l'élève les larges et vastes espaces de la nature. Le regard de l'enfant, d'abord étonné, revient bientôt de sa première surprise; et alors il distingue, il analyse, il compare, et par suite il généralise, il abstrait.

L'intuition, au sens propre, n'est que la perception visuelle; mais ce n'est pas seulement la vue qui doit contribuer à la prise de possession intuitive des choses. Il faut que le toucher et les autres sens agissent à leur tour. Il faut que les sensations viennent de tous côtés, en se multipliant sans cesse, emplir et enrichir l'esprit, ou plus exactement le constituer, à mesure qu'elles lui fournissent des représentations nouvelles. Et alors, conclut non sans quelque emphase l'enthousiaste Herbart, alors c'est, pour l'enfant, la vie partout, la vie pleine et libre ; partout, pour les parents et pour les maîtres, la joie de contempler, dans leur abondance et leur variété, les spectacles qui se déploient devant l'enfant. Ce qui revient à dire plus simplement que l'enfant, par cela seul qu'il a des sens et qu'il en use, par cela seul qu'il a des yeux et qu'il les ouvre sur le monde, reçoit une foule de sensations dont chacune peut être le berceau d'une idée.

L'intuition à l'école. — Mais à l'intuition libre et un peu désordonnée des premières années de l'enfant, Herbart veut que les maîtres fassent succéder l' « intuition scolaire », pour ainsi dire, celle qu'ils règlent et qu'ils provoquent. Même, dans l'enseignement de l'histoire, on emploiera tous les moyens qui peuvent représenter aux yeux d'une façon sensible les choses du passé : portraits des grands hommes, images et tableaux, promenades dans les musées, visites aux monu-

ments, aux ruines d'un ancien château, sans oublier la lecture des œuvres anciennes, contemporaines de l'époque que l'on étudie, celle des poèmes surtout, dont les images illumineront le récit des faits.

En géographie, l'endroit où résident le maître et l'élève, le milieu environnant, seront le point de départ, d'où l'on étendra peu à peu l'horizon de l'imagination à travers le monde. C'est dans ce sens que le Père Girard avait composé un petit livre, l'*Explication du plan de la ville de Fribourg*, pour apprendre la géographie à ses élèves, en commençant par la description de leur ville natale.

En physique, avant tout exposé didactique, on fera observer aux enfants les phénomènes les plus simples de la nature ; ou bien encore on leur montrera des moulins, des mouvements d'horloge ; on leur donnera des jouets électriques.

Dans les sciences naturelles, on les habituera à faire des collections de plantes, d'insectes. S'ils ne peuvent voir les animaux eux-mêmes, on mettra dans leurs mains des livres d'images, qui représentent des types zoologiques, et avant de leur parler du tigre, on leur rappellera ce qu'ils savent du chat...

Il n'y a pas de science, en y comprenant même les sciences mathématiques, où cette initiation intuitive ne soit nécessaire et possible. On exercera les enfants à mesurer les distances, à compter les objets ; on développera leur imagination géométrique par des jeux de construction. Et cette préparation sensible aux futurs raisonnements abstraits commencera de très bonne heure. Herbart demandait que, dans le berceau même de l'enfant, on offrît à sa vue des modèles divers de triangles (1), figurés par des clous brillants qui attirent et fixent son regard.

La gradation dans les intuitions. — Les exercices d'analyse intuitive devront, d'ailleurs, être ordonnés d'après un principe que Pestalozzi a posé, que Herbart a développé, le

(1) Herbart avait substitué le triangle au carré de Pestalozzi, comme forme géométrique élémentaire. Voir, dans la collection *les Grands éducateurs : Herbart et l'éducation par l'instruction.*

principe de la « gradation », ou si l'on veut, de la « concentration » (1).

Un grand défaut à éviter dans l'instruction, c'est de morceler les études ; c'est de juxtaposer sans ordre des notions incohérentes, qui n'ont aucun lien les unes avec les autres, comme les pièces mal jointes d'une mosaïque mal agencée.

Il faut d'abord assurer aux connaissances le point d'appui que fournit l'intuition : un premier élément, quelque chose de très simple, de très familier, qui puisse être compris tout de suite, et auquel on noue le fil de l'enseignement. Ensuite, il faut leur imposer un enchaînement et un ordre de développement. Les connaissances diverses du programme d'études élémentaires doivent être offertes à l'enfant « par séries continues et sans lacunes ». A chaque intuition on reliera, comme à une idée-mère, tous les faits qui appartiennent au même ordre d'idées. Il n'y aura jamais discontinuité entre l'étude d'hier et l'étude d'aujourd'hui.

On aura soin d'ailleurs, — et c'est un point sur lequel Pestalozzi revenait avec insistance, — de retenir l'élève sur chaque exercice, avec une lenteur calculée, jusqu'à ce qu'il le possède parfaitement. On ne lui permettra de faire un pas en avant, d'avancer un peu plus loin, que s'il a solidement assuré sa marche sur le terrain déjà parcouru. Rien n'est plus contraire à une bonne méthode d'instruction, comme de passer trop vite d'une étude à une autre, sans être sûr que la connaissance qui précède est complètement acquise ; et qu'elle rend possible et aisée la connaissance qui suit. « Tout ce qui n'est pas complet dans son germe avortera dans sa croissance », disait Herbart. Et Rollin, dans un sens analogue : « Les enfants apprendront assez vite s'ils apprennent bien ».

D'ailleurs, c'est un grand mal, dans l'éducation, que de se contenter d'à peu près, et il importe d'accoutumer l'enfant à faire bien tout ce qu'il fait, pour qu' « il tende à la perfection ». Mme de Staël disait, trop complaisamment peut-être : « Il n'y a pas d'à peu près dans la méthode de Pestalozzi. » En tout

(1) « Gradation » s'entend aisément. « Concentration » est un terme plus obscur, qui signifie la convergence de toutes les études vers un point central.

cas, il ne doit pas y en avoir dans une bonne méthode.

Dans la gradation des exercices et leur progression lente, il faut d'ailleurs suivre l'ordre de la nature, qui veut qu'on aille de ce qui est proche à ce qui est éloigné. L'intuition chez l'enfant doit rayonner de ce qu'il touche, de ce qu'il voit autour de lui, à ce qui est situé dans le voisinage et, de proche en proche, aux objets plus lointains. « La connaissance commence autour de l'homme et de là s'étend concentriquement. » Et pour appliquer cette règle Pestalozzi exerçait d'abord ses élèves à connaître et à nommer les diverses parties du corps humain.

Mais ce qui importe par-dessus tout, c'est que les exercices d'intuition soient suivis, ordonnés, qu'ils ne soient pas livrés au caprice et au hasard. Diesterweg se plaignait avec raison que « les matières de l'enseignement élémentaire ne fussent jamais traitées systématiquement ». « Elles sont, ajoutait-t-il, présentées l'une à côté de l'autre, sans enchaînement, sans ordre rigoureux, dans une succession arbitraire. On pourrait appeler cette méthode une méthode de *juxtaposition*, si ce n'était plutôt la négation même de toute méthode. »

L'intuition et les exercices d'analyse. — L'intuition immédiate, telle que les sens nous l'offrent, ne saurait être qu'un point de départ, un commencement. Elle a beau être naturelle, spontanée, elle est complexe. Elle resterait confuse, si on ne l'analysait pas. C'est une phrase qui revient sans cesse, comme un refrain, dans les écrits de Pestalozzi, qu' « il s'agit de conduire l'enfant des intuitions confuses à des perceptions nettes, de l'élever des intuitions vagues à des notions précises ».

Qu'est-ce à dire sinon que l'intuition naturelle a besoin d'être éclairée, analysée, et qu'il y a un « art de l'intuition »? Et cet art consistera à organiser, pour chaque intuition, une série d'exercices méthodiquement combinés, qui seront tour à tour proposés à l'attention de l'enfant, pour qu'il distingue tous les aspects, tous les caractères, de l'objet matériel qu'il observe.

L'exactitude de l'observation. — On l'a répété bien

souvent, nous ne savons pas généralement regarder, ni même voir. « Voir, disait M. Michel Bréal, est un don des plus rares qui n'a été départi qu'au petit nombre. C'est ce don qu'il s'agit de généraliser. »

L'enfant, bien que sa curiosité l'incite à jeter les yeux sur toutes choses, — et même avec indiscrétion parfois, — l'enfant ne sait pas observer. Il a besoin qu'on lui apprenne à regarder, à classer ses observations, à faire, suivant l'expression de Descartes, des « dénombrements » complets.

Parfois, si l'enfant ne perçoit pas nettement les objets, cela tient simplement à une infirmité de ses yeux, à ce que les médecins appellent « le malmenage de la vision », et il y a là une indication dont les éducateurs doivent tenir compte. Mais le plus souvent, c'est l'inattention naturelle et la légèreté d'esprit de l'enfant qui expliquent l'insuffisance et les lacunes de ses observations.

Ne nous imaginons pas que l'enseignement par les choses réduise à rien l'œuvre et le rôle du maître. Les leçons de choses ne sont pas les moins difficiles de toutes : choix des sujets, ordre des questions posées, tout cela demande une préparation attentive.

Les choses ne parlent pas d'elles-mêmes à l'enfant : il faut que le maître les interprète ; il faut qu'il guide l'observation qu'il provoque. Que de questions à poser à propos d'un objet quelconque !

Voici, par exemple, un encrier de verre, dit le Dr Toulouse. « Quel volume a-t-il ? Quel poids ? Quelle forme ? Le verre est-il transparent ? Sa pâte est-elle homogène ? Est-il taillé ou moulé ? La surface en est-elle polie ? Les angles sont-ils émoussés ? Comment le couvercle est-il rattaché au corps ? L'armature est-elle en métal ? Est-elle rongée par l'encre ? Le couvercle est-il hermétique ? Le godet contenant l'encre est-il mobile ? » et dix autres questions encore !...

Nous ne pensons pourtant pas qu'il convienne de recourir à des questionnaires aussi longs et aussi minutieux, mais ce qui est nécessaire, c'est que le maître, sans suivre toujours le même formulaire, ce qui serait monotone et ennuyeux, ait

un cadre, tracé à l'avance, des questions essentielles que comporte l'observation de chaque objet, dans son origine, dans les éléments dont il est composé et enfin dans ses usages.

Leçons de choses instructives et éducatives. — Avant d'aspirer à devenir scientifique, c'est-à-dire théorique et abstrait, l'enseignement doit être intuitif. Les leçons de choses ne porteront pas seulement sur les objets familiers. Elles seront une première initiation aux éléments des sciences physiques et naturelles : elles pourront intervenir dans les préliminaires de l'arithmétique et de la géométrie elle-même.

Mais l'emploi des leçons de choses ne vaut pas seulement parce qu'elles nous apportent des notions claires et précises et parce qu'elles nous épargnent ainsi, sur les objets que nous avons observés à fond, les faux jugements qui résulteraient d'une observation inexacte et superficielle. Il vaut aussi, parce qu'il contribue à créer une habitude intellectuelle des plus précieuses, l'esprit d'observation. Exercé à ne rien regarder à la légère, à considérer avec soin tous les aspects de ce qu'il voit, l'enfant appliquera peu à peu la même méthode à tous les faits qui passeront sous ses yeux. Il prendra goût à observer de près les choses, afin de s'en rendre bien compte. Et peut-être même l'habitude d'analyse qu'il aura contractée dans l'étude des réalités matérielles, sera-t-il disposé à la transporter dans l'examen des réalités morales, en étudiant tous les côtés d'une question, en pesant toutes les données d'un problème.

Matériel de l'enseignement intuitif. — « Chaque classe, disait dès 1872 M. Michel Bréal, devrait posséder en quantité suffisante des objets de différentes sortes, produits de la nature, outils, œuvres fabriquées, pour fournir l'occasion d'exercices d'intuition. » C'est pour répondre à ce vœu que sont institués les musées scolaires, dont on ne saurait trop recommander l'organisation.

Il ne s'agit pas d'ailleurs d'en faire des collections d'objets précieux, qu'on s'empresse de replacer sous les vitrines qui les protègent, après les avoir quelques instants présentés aux élèves. Mieux valent, pour les leçons de choses, des objets sans valeur, que les enfants puissent manier, tourner et

retourner en tous sens. Il est toujours aisé de s'en procurer. Et il ne sera pas sans intérêt que parfois l'enfant les apporte lui-même en classe. Un caillou qu'il aura ramassé sur la route, une branche d'arbre qu'il aura coupée dans la haie du chemin, une fleur, un fruit, qui viendront du jardin de ses parents : ne se sentira-t-il pas plus intéressé à les étudier, y ayant mis quelque chose de lui-même, que des objets quelconques dont il ignore la provenance?

Leçons de choses hors de l'école. — Ce n'est pas seulement en classe qu'il faut procéder à l'enseignement des choses. Rabelais voulait que l'instruction de son élève imaginaire se continuât en tout lieu. Même à table, son précepteur devait l'entretenir des divers objets qui frappaient ses yeux, le pain, le vin, le sel, etc. Le Dr Toulouse, que nous avons déjà cité, demande que l'on conduise l'enfant chez le boulanger, pour lui apprendre comment on fait le pain... Cela serait peut-être un peu long, surtout si on généralisait le procédé, et si on l'appliquait à tous les corps d'état, à tous les métiers. Mais c'était déjà pourtant ce que proposait Rabelais. Il voulait qu'on envoyât les jeunes gens visiter les magasins d'orfèvrerie, les fonderies, les cabinets d'alchimie, et en général tous les ateliers où s'exerçait l'industrie de son temps. Peut-être aujourd'hui, devant la multiplicité des arts mécaniques, Rabelais hésiterait-il à imposer à son élève ces pérégrinations sans fin, et, faute d'un contact avec les réalités, se contenterait-il des leçons de choses scolaires, qui, en raccourci et à l'aide de tableaux, d'images, donnent, en quelque sorte, l'intuition à distance des opérations qu'il serait trop long d'aller voir sur place.

Les images. — Il n'est pas toujours possible en effet, même dans l'étude des arts pratiques ou dans celle des sciences naturelles, — en histoire, il ne l'est jamais, — de présenter les choses elles-mêmes. Quelque effort que l'on fasse, l'intuition directe sera toujours courte par quelque endroit. Il faut alors recourir aux images, aux représentations sensibles, que l'on pourrait appeler des « intuitions en peinture ».

C'est Coménius qui, le premier, dans son *Orbis pictus*, « le Monde en images », a mis à la mode dans les livres de classe les illustrations, qui, à défaut d'intuitions réelles, représentent à l'enfant les choses dont on lui parle. L'enfant comprend le langage du dessin et des couleurs, avant celui des mots, et l'on a dit avec raison qu'un album d'images était le premier livre qu'il convenait de lui mettre entre les mains. Et si ces images sont bien choisies, outre qu'elles exciteront, plus que ne feraient des discours, sa curiosité et son intérêt, outre qu'elles seront instructives, elles pourront lui procurer quelques émotions esthétiques qui l'initieront au sentiment du beau.

Dangers à éviter. — Quelle que soit l'utilité des leçons de choses, il ne faut pas en abuser. Rappelons-nous qu'elles ne peuvent être dans l'enseignement qu'un prélude et qu'en outre elles se heurtent à certains écueils.

« Le spectacle des phénomènes scientifiques, a écrit Gréard, divertit et amuse les enfants. Ils y sacrifieraient volontiers tout le reste, histoire, grammaire, calcul. C'est là un signe manifeste du précieux concours que l'on peut attendre des leçons de choses pour donner l'essor à leurs facultés naissantes. Peut-être aussi faut-il y voir un avertissement. S'il est incontestablement utile qu'ils se plaisent à examiner les formes, les dispositions extérieures des objets, à suivre la décomposition et la recomposition d'un corps, il faut bien le dire pourtant, au bout de quelque temps, quand leurs sens ont été rectifiés, aiguisés, animés, formés, cette sorte d'étude est pour eux moins un travail qu'une distraction : elle les occupe plus qu'elle ne les exerce. Nous avons banni de nos classes l'ennui, il n'y rentrera plus. Prenons garde d'en avoir un peu trop fait sortir l'effort... »

Ce qui est à redouter aussi, c'est qu'en prolongeant trop longtemps la méthode qui procède par intuitions sensibles, par l'observation des choses particulières, on oublie d'habituer assez tôt les enfants aux opérations abstraites de l'esprit. Il ne faudrait pas exagérer l'incapacité de l'enfant à concevoir les abstractions. Il généralise de bonne heure : il aime à comparer

les objets et à établir entre eux des rapports, souvent imaginaires et de son invention. Parfois il est raisonneur à outrance et témoigne d'une logique naturelle vraiment étonnante. Et il y a du vrai dans l'avis de Guyau, quand il dit : « Nous croyons qu'il faut laisser une place, et la première, à la méthode rationnelle et synthétique, dans les études où elle est particulièrement indiquée, comme les études grammaticales », et surtout les études mathématiques.

Ajoutons pourtant que même l'enseignement scientifique le plus élevé aurait tort de ne pas faire de temps en temps appel à l'intuition. Il y aura plus de chances pour que l'esprit retrouve une idée générale, si l'on a introduit et placé cette idée dans son imagination sous la garde d'un souvenir sensible.

BIBLIOGRAPHIE.

F. Buisson, *Rapport sur l'Exposition universelle de Vienne*, 1873 : ch. iv, *La méthode intuitive*. — Mlle Chalamet, *L'École maternelle*. — Mme Pape-Carpantier, *Manuel du maître*, Paris 1881. — Mme Kergomard, *L'Éducation maternelle dans l'école*, Paris 1895. — Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique : L'école ; enseignement de choses*, p. 106, Paris 1872. — Bain, *La Science de l'éducation*, ch. iv.

CHAPITRE VIII

LA MÉMOIRE ET LES LEÇONS DE RÉCITATION.

Variation des opinions sur la mémoire. — Faire comprendre, faire retenir. — La mémoire et la mémorisation. — Vraie nature de la mémoire. — Diverses sortes de mémoire. — Conséquences pédagogiques. — Les deux moments de la mémoire. — Acquisition des souvenirs. — Ordre logique des idées. — Le rappel des souvenirs. — La récitation. — Opinion de M. James. — Ce qu'il faut apprendre par cœur. — Les récitations littéraires. — Comment on apprend par cœur. — La mémoire et le sommeil.

Variation des opinions sur la mémoire. — Il semble que tout ait été dit sur la mémoire, sur son rôle dans l'éducation et qu'il n'y ait pas lieu d'y revenir. Et cependant les conceptions de la psychologie contemporaine et le jour qu'elles jettent sur le mécanisme des souvenirs font de la pédagogie de la mémoire un sujet relativement nouveau.

D'autre part, il s'était produit dans ces derniers temps un mouvement de défaveur et de discrédit, exagéré et injuste, contre les exercices de mémoire. Les leçons de choses, dans l'engouement qu'elles ont provoqué, avaient fait tort aux leçons de récitation. Il est nécessaire de réagir contre une tendance excessive et, selon nous, fâcheuse, et de remettre en honneur, de réhabiliter en quelque sorte, une faculté dont Montaigne a dit « qu'elle est un merveilleux outil, sans lequel le jugement fait à peine son office ».

Faire comprendre, faire retenir. — Ce n'est pas que nous voulions ressusciter de vieux préjugés. Nous avons renoncé pour toujours au « psittacisme », c'est-à-dire à la déplorable habitude de faire répéter mécaniquement, à la façon d'un perroquet, des mots dont on n'entend pas le sens. On croyait utile autrefois de soumettre l'enfant à des exer-

cices de mémorisation purement verbale, sans prendre la peine de lui expliquer le texte qu'on donnait à apprendre et qui souvent, d'ailleurs, était hors de sa portée et inintelligible pour lui. C'était, disait-on, « un enseignement provisoire », qui consistait à apprendre d'abord par cœur, en attendant de pouvoir comprendre. L'intelligence venait plus tard, si elle venait.

L'intelligence doit venir tout de suite et accompagner tous les exercices scolaires. Par conséquent, nous poserons tout d'abord ce principe qu'il ne faut apprendre que ce qu'on a compris.

Mais si la règle primordiale est évidemment de *faire comprendre*, la seconde est de *faire retenir*. A quoi servirait donc d'avoir compris, si l'on ne se rappelait pas le lendemain ce qu'on a compris la veille ? La meilleure école, a-t-on dit, n'est pas celle où l'on fait le plus apprendre, mais le mieux comprendre : pour nous, c'est celle où l'on fait les deux.

La mémoire et la mémorisation. — Autre chose est d'ailleurs la mémoire en elle-même, c'est-à-dire le fait simple de se souvenir de ceci ou de cela. Autre chose la mémorisation, c'est-à-dire le souvenir des choses apprises par cœur et retenues mot pour mot, grâce aux exercices de récitation.

Qui donc songerait à contester l'importance de la mémoire sous sa forme générale ? C'est à la mémoire que se mesure notre savoir : « Une tête sans souvenirs, disait Napoléon, c'est une ville sans garnison. » — « La mémoire, écrit Bain, est la faculté qui joue le plus grand rôle dans l'éducation. »

Il est inutile d'insister sur ce premier point, et nous n'en sommes plus à démontrer que la vie intellectuelle repose sur la mémoire, qui est nécessaire pour toutes les opérations de l'esprit.

Mais ce qui a pu être discuté, c'est l'utilité de la mémoire littérale et verbale ; c'est cette question : Est-il bon, est-il nécessaire d'apprendre par cœur ? « Savoir par cœur n'est pas savoir », disait Montaigne ; cela n'est exact, disons-le tout de suite, que si « savoir par cœur » signifie se rappeler des mots, sans en entendre le sens.

Vraie nature de la mémoire. — Définissons d'abord la mémoire en elle-même, et écartons ce préjugé fort répandu, à savoir qu'elle serait une faculté unique, autonome, une force à part qui agirait dans tous les sens, dans tous les domaines de la pensée, une force qu'on développerait en elle-même et qui, exercée, cultivée sur un point, serait ensuite applicable dans toutes les directions.

Non, il y a plusieurs mémoires, autant d'espèces de mémoire qu'il y a dans notre esprit de sources diverses d'acquisitions intellectuelles et de groupements d'idées. Et c'est par abstraction seulement que nous pouvons dire « la Mémoire », pour exprimer la loi générale qui veut que toute perception, que toute conception, une fois saisie par la conscience, s'y prolonge en souvenir et tende à réapparaître.

Voltaire disait : « La mémoire est une sensation continuée », ce qui est doublement inexact : d'abord pour cette raison que la sensation ne se continue pas, il n'en reste qu'une image latente et inconsciente, ou, si l'on veut, elle ne se continue que comme le cours d'un fleuve, qui devient souterrain avant de reparaître au jour ; et aussi parce que la mémoire ne retient pas que les sensations. On pourrait peut-être la définir la perception du passé, une sorte de perception à distance, et le passé comprend toute la diversité de nos états de conscience.

« La mémoire, dit M. Bergson, n'est pas une faculté de classer des souvenirs dans un tiroir, ou de les inscrire sur un registre. Il n'y a pas de registre, pas de tiroir ; il n'y a même pas ici, à proprement parler, une faculté (1). »

Il n'y a donc pas une mémoire générale, absolue : il y a des mémoires diverses, relatives à telle ou telle catégorie d'objets ; il y a différentes séries de connaissances conservées par l'esprit dans autant de systèmes spéciaux d'association. Ajoutons que ces différentes sortes de mémoire coexistent rarement.

Diverses sortes de mémoire. — Des mémoires particulières conservent les données de la perception sensible et

(1) Bergson, *L'Évolution créatrice*, p. 5.

sont attachées, pour ainsi dire, à chacun de nos sens. On distinguera, par exemple, la mémoire visuelle de la mémoire auditive. Tel qui se rappellera, avec une extraordinaire précision, les formes et les couleurs, sera parfaitement incapable de se souvenir des sons, et réciproquement. La mémoire du peintre n'est pas celle du musicien, et il y a même des chances pour que l'une soit d'autant plus faible que l'autre sera plus forte, plus riche, plus développée par un exercice spécial.

De même, dans le domaine des abstractions, il y aura la mémoire des chiffres, qui ne s'alliera pas toujours aux autres formes de la mémoire. La pratique des mathématiques la développe à un haut degré ; mais elle résultera parfois de ce simple fait qu'une personne aura pris l'habitude de fixer son attention sur les nombres qu'elle a besoin de se rappeler pour les usages de la vie quotidienne. Ici la séparation, la scission entre deux catégories de mémoire éclate en pleine évidence. Nous connaissons des gens merveilleusement doués pour la mémoire des idées, et qui ne peuvent jamais se rappeler le numéro de leur inscription au téléphone, et inversement, d'autres personnes dont les souvenirs sont généralement fragiles et qui peuvent dire imperturbablement les numéros des maisons où habitent leurs amis.

Il y a enfin à mettre à part la mémoire des mots et la mémoire des choses ou des idées : celle-ci plus commune, plus généralement répartie, parce que, dans ce cas, la conservation des souvenirs n'a guère besoin d'une culture particulière et que la force de la mémoire agit spontanément; celle-là, qui n'est point rare non plus, mais qui s'élève à un plus haut degré chez l'homme d'étude, habitué à lire, à écrire, à manier des mots, et que favorisera d'ailleurs la pratique scolaire des leçons apprises par cœur.

Conséquences pédagogiques. — On voit ce qui résulte, au point de vue de l'éducation, de cet exposé psychologique. Il ne saurait être question de considérer la mémoire comme un outil unique qu'on puisse façonner de manière à le rendre utile, utilisable, dans toutes les opérations possibles. C'est par des cultures spéciales qu'on peut seulement aiguiser et ajuster les

instruments différents que le langage, qui est toujours simpliste, désigne sous le nom de *mémoire*.

C'est cette vérité que Guyau a exprimée avec force dans son livre si remarquable, *Éducation et hérédité* : « On se représente trop la mémoire, disait-il, comme une faculté simple, unique, à part. On dit : *exercer* la mémoire, *développer* la mémoire, mais en fait on ne peut exercer et développer que telle ou telle mémoire, celle des mots, des chiffres, etc. La mémoire est une *habitude*, et on ne développe pas plus *la mémoire en général*, parce qu'on a bourré le cerveau de l'enfant de tels ou tels mots, de tels ou tels chiffres, qu'on ne développe *l'habitude en général*, parce qu'on lui inculque l'habitude de sauter à pieds joints, de jouer au bilboquet !... »

Ajoutons qu'il est à remarquer que plus la mémoire aura été cultivée dans une direction donnée, moins elle sera apte à être employée dans un autre sens et pour un usage différent. On nous racontait récemment cette petite histoire : un homme, d'ailleurs distingué, mais probablement médiocre psychologue, avait à se plaindre de l'insuffisance de sa mémoire. Il eut l'idée, croyant par là remédier à cette faiblesse, de prendre un indicateur des chemins de fer et d'apprendre par cœur les noms des stations de telle ou telle ligne. Le résultat de cette besogne insipide fut certainement qu'il savait ces noms sur le bout du doigt; mais sa mémoire, plutôt lassée qu'excitée par ce singulier exercice, n'avait acquis aucune acuité nouvelle pour conserver des souvenirs d'un autre ordre.

Les deux moments de la mémoire. — On a dit, dans une formule heureuse, que l'idéal d'une bonne mémoire, de quelque espèce qu'elle soit, « c'était qu'elle fût de cire pour recevoir les impressions et de marbre pour les garder ». Il y a en effet deux moments essentiels dans le développement de toute mémoire : 1° le moment où s'acquiert le souvenir; 2° le moment où le souvenir est rappelé et se présente de nouveau à la conscience. Nous n'avons pas à parler de l'entre-deux, c'est-à-dire de la période où la mémoire dort, pour ainsi dire où les souvenirs demeurent à l'état latent, comme enfouis

dans les cachettes de l'esprit, attendant qu'une circonstance favorable les réveille et les rappelle à la vie (1). Tous d'ailleurs ne se réveillent pas. Que de possibilités de souvenir qui ne se réaliseront plus, à jamais perdues dans l'oubli, tandis que d'autres, après vingt ans, après cinquante ans, si nous vivons jusque là, surgiront tout d'un coup des profondeurs subconscientes et, pour ainsi dire, souterraines de l'esprit, pour émerger à la lumière !

Acquisition des souvenirs. — Les conditions qui favorisent l'acquisition des souvenirs, et qui en assurent la durée, sont des plus nombreuses, et nous ne pouvons songer à les énumérer toutes.

Quelques-unes sont d'ordre physique et dépendent de l'organisme. Il y a des âges dans la vie, il y a des moments dans la journée, où l'esprit, plus malléable, s'ouvre avec plus d'aisance aux choses qu'il doit apprendre. Voilà pourquoi l'enfance est l'âge d'or de la mémoire : offrant, pour ainsi dire, les pages toutes blanches d'une intelligence toute neuve à ce que l'éducateur veut y inscrire. Voilà pourquoi encore c'est aux classes du matin, ou aux premières heures de chaque classe, qu'il faut attribuer les études les plus difficiles, les exercices les plus importants, et profiter ainsi de ce qu'il y a de fraîcheur et de vitalité dans des esprits que n'ont pas encore encombrés et saturés d'autres occupations.

D'autres conditions tiennent à la nature même et relèvent de dispositions innées. Plus les impressions sont vives, plus la sensibilité est forte, et plus il y a de probabilité pour que les souvenirs pénètrent profondément l'esprit et soient durables.

L'attention est évidemment une des sources les plus fécondes de la mémoire. Les souvenirs, si l'esprit est distrait,

(1) Rien de plus intéressant, et aussi de plus obscur, que la question de savoir de quelle façon se conservent les souvenirs. Par la loi de l'association des idées on explique bien comment ils se lient les uns aux autres, comment ils se rappellent et s'évoquent. Mais cela n'éclaircit pas le mystère de la conservation latente et prolongée des souvenirs. Est-ce le cerveau avec ses milliers de cellules, dont chacune détient une image, une idée, qu'il faut mettre en cause? Heureusement, pour agir sur la mémoire, la pédagogie n'exige pas que la psychologie ait éclairci et résolu problème. Il lui suffit de savoir comment la mémoire emmagasine les souvenirs comment elle les rappelle.

glissent sur ce qu'on a appelé « l'ardoise » de la mémoire, comme le grain qu'on sème se perd dans un sol aride.

Ce qui importe peut-être plus que tout le reste, c'est la netteté des impressions, et c'est pour cette raison qu'un élève apprend d'autant plus facilement ce qu'on lui enseigne qu'il l'a mieux compris.

Une autre condition encore, c'est que les choses qu'on fait apprendre ne soient pas trop nombreuses à la fois. Il y a des mémoires si vives, et dont on pourrait dire qu'elles sont des accapareuses, si vives qu'elles prennent tout, retiennent tout, même les faits les plus menus, les plus insignifiants. Ce ne sont pas toujours les meilleures : car alors, sous l'encombrement des souvenirs qui l'accablent et le surchargent, l'esprit devient un fouillis, un chaos. Il faut savoir choisir, élaguer les souvenirs inutiles, qui seraient comme un poids mort et alourdiraient l'intelligence. La faculté de l'oubli est parfois une qualité. Si elle fait défaut, on a affaire à des bavards stériles et intarissables.

Il est vrai que par contre il arrive que des esprits puissants, vigoureux, qui ont beaucoup de force logique, manquent de mémoire. Ils seront lassés et lourds : le travail leur sera pénible. Ils seront obligés de recourir aux notes écrites, à ce que Montaigne appelait « une mémoire de papier », et ils ne pourront rien faire, rien écrire, sans consulter leurs dictionnaires, sans fouiller leur bibliothèque.

Il n'en est pas moins vrai, quelle que soit la part à faire aux aptitudes naturelles, que l'éducation peut beaucoup pour perfectionner les différentes formes de la mémoire.

Ordre logique des idées. — Il y a des moyens pour ainsi dire mécaniques de fixer les souvenirs, la répétition par exemple : « Si le clou n'entre pas d'un seul coup, dit Blackie, frappez deux fois, trois fois même. »

Du même genre sont les procédés mnémotechniques, qui établissent entre les idées des relations artificielles. Mais, de quelque utilité qu'ils puissent être pour faciliter les opérations de la mémoire, ils ne sont pas à recommander : ce sont des artifices, passez-moi le mot, des « trucs », plus appropriés à

l'insuffisance d'un instituteur malhabile qu'à la virile éducation donnée par de bons maîtres.

La véritable mnémotechnie est celle qui se fonde sur les rapports réels, sur l'ordre logique des idées.

On n'a pas attendu, sur ce point, les psychologues modernes pour découvrir cette loi et pour reconnaître l'importance de la liaison logique comme condition d'une mémoire sûre. « Il est indubitable, disait déjà la *Logique* de Port-Royal, qu'on apprend avec une facilité incomparablement plus grande et qu'on retient beaucoup mieux ce qui est enseigné dans le vrai ordre, parce que les idées qui ont une suite naturelle s'arrangent bien mieux dans notre mémoire, et se réveillent bien plus aisément les unes les autres. »

Une mémorisation purement mécanique, fondée sur la répétition, ne vaudra jamais la réflexion attentive qui aura pesé, analysé, par-dessous les mots, la suite des idées. J'essaie, par exemple, de me rappeler une fable de La Fontaine, que j'ai sue par cœur autrefois, mais que je n'ai pas relue ou répétée depuis longtemps. La plupart des vers me reviennent en mémoire; mais en voici un, deux qui m'échappent : c'est évidemment que je me suis contenté, en les apprenant jadis, d'une récitation machinale; je n'ai pas suffisamment fait effort pour suivre la pensée du fabuliste, pour relier l'une à l'autre les parties successives du texte.

Le rappel des souvenirs. — « Quelle main place les idées dans notre mémoire, disait Voltaire, les y garde comme dans un registre, et les en tire, tantôt à notre gré, et tantôt malgré nous ? » Cette « main », c'est la loi de l'association des idées. La mémoire en effet, comme la définissait Condillac, « est une suite d'idées qui forment une espèce de chaîne ». Sans doute les causes que nous avons déjà indiquées : vivacité de l'impression, force de l'attention, etc., contribueront à fixer le souvenir ; mais ce qui en assurera aussi et surtout la persistance, c'est le lien qui le rattachera à d'autres idées acquises par l'esprit. Et c'est surtout dans le rappel des souvenirs que se manifestera la puissance de l'association des idées.

La mémoire ne marche pas au commandement pur et

simple de la volonté. Elle n'est pas une servante empressée, qui obéisse et se rende au premier appel de sa maîtresse. Elle nous sert, non pas à notre gré, mais à son gré. Vous aurez beau dire et répéter : « Je veux me rappeler ceci, cela ». Il arrivera bien des fois qu'elle restera sourde à vos ordres.

Pour que le souvenir cherché réapparaisse, il faut qu'il se relie, d'une façon ou d'une autre, aux idées qui sont déjà présentes à la conscience, qu'il soit en quelque sorte harponné par ces idées.

Vous rencontrez dans la rue une personne que vous n'avez pas vue depuis longtemps, à laquelle vous n'avez pas songé depuis des années. Et il vous arrive ce désagrément que vous avez oublié son nom. Vous creusez votre cervelle ; vous la tournez et retournez en tout sens. Malgré vos efforts et votre impatience, le nom se dérobe, caché qu'il est dans je ne sais quel repli du cerveau. Pour l'obliger à sortir des limbes de la mémoire, il vous faudra, en quelque sorte, en faire le siège, multiplier les travaux d'approche ; il vous faudra réveiller tous les souvenirs qui se rattachent à la personne dont vous ne savez plus comment elle se nomme : celui de la fonction qu'elle occupe, celui de ses amis, etc. Vous remuerez ainsi plusieurs anneaux de la chaîne à laquelle est suspendu le nom que vous voulez retrouver. Vous ébranlerez la chaîne tout entière. Et de proche en proche vous finirez par atteindre le but visé. Le nom cherché, mû comme par un ressort secret, par une sorte de déclenchement de la machine, vous apparaîtra tout d'un coup...

Ces tâtonnements, ces défaillances d'une mémoire oublieuse nous apprennent quelles sont les conditions normales, quel est le jeu naturel du rappel des souvenirs. C'est toujours à la faveur d'un rapport d'association que les souvenirs se succèdent dans la conscience : tantôt simples rapports de contiguïté, de ressemblance ; tantôt rapports rationnels de cause à effet, de principe à conséquence. Et, par suite, plus fortement vous aurez noué les liens qui unissent les unes aux autres les diverses parties de vos leçons, plus solidement vous aurez groupé les associations d'idées, et plus de facilité trou-

veront vos élèves à ressaisir leurs souvenirs au moment voulu.

La récitation. — La mémoire n'est pas seulement un dépôt de connaissances et d'idées mises en réserve pour un usage futur. Elle peut devenir, grâce à la récitation, un trésor de paroles apprises par cœur.

Nier l'utilité de la récitation, c'est méconnaître le rôle souverain que le langage tient dans le développement de l'intelligence. Nous ne possédons véritablement une idée que quand nous l'avons fixée dans un mot. Même les leçons de choses aboutissent à des leçons de mots; car on ne montre pas seulement les objets à l'enfant pour qu'il les connaisse : c'est aussi pour lui apprendre quels sont les mots propres qu'il faut employer pour les désigner.

Tel est l'avis de M. James.

Opinion de M. William James. — M. James est en effet de ceux qui pensent que la récitation mot à mot, *verbatim*, est chose indispensable pour l'éducation de l'esprit : « Nous pouvons craindre, dit-il, que par une réaction imprudente contre la récitation à la façon des perroquets, — longtemps considérée comme l'alpha et l'oméga des études, — on ait perdu de vue, de nos jours, l'extrême valeur de la récitation verbale, comme élément d'une éducation complète... Les excès de la vieille méthode de mémorisation, l'immense avantage des leçons de choses dans les premières étapes de l'éducation ont jeté les théoriciens de la pédagogie dans un excès contraire. On méprise trop, de notre temps, les leçons apprises par cœur. Car, tout compte fait, il est bien sûr que la parole, l'expression verbale reste l'instrument le plus commode et le plus utile de la pensée (1).

« Les conceptions abstraites sont les instruments de beaucoup les plus économiques de la pensée; or, ces conceptions nous les fixons, nous les incarnons dans des mots. Des enquêtes ont prouvé qu'en avançant en âge les hommes font de moins en moins usage des images visuelles et se servent de plus en plus des mots. Il faut donc l'affirmer : un

(1) Pourquoi ne pas dire le seul ?

exercice constant de mémorisation verbale est un rouage indispensable de toute saine éducation... »

Et, entre autres avantages que procure l'habitude d'apprendre par cœur, M. James signale celui de pouvoir, dans un discours, rapporter fidèlement une conversation, faire des citations complètes et exactes. « Rien de plus agréable, dit-il, pour des auditeurs, rien de plus utile pour l'orateur ».

Ce qu'il faut apprendre par cœur. — « Il est bon, disait Kant, de déposer les règles dans des formules et de les confier à la mémoire. » Avons-nous la règle dans la mémoire et oublions-nous de l'appliquer, nous ne tardons pas du moins à la retrouver. Et, une fois retrouvée, elle éclaire comme un phare la marche de notre pensée.

En grammaire, les règles, les définitions les plus simples, les conjugaisons ; les maximes, en morale ; les théorèmes, en géométrie ; les dates importantes, en histoire : voilà ce qu'il est avantageux et même nécessaire de savoir par cœur. Et de même, en toute science, les propositions précises et concises, qui résument en peu de mots toute une série de résultats, « qui représentent, comme le dit un pédagogue anglais, une donnée scientifique, une vérité fondamentale, qu'on ne pourrait acquérir aussi nettement en recourant à d'autres termes ». Dans ce cas, ce n'est pas seulement la substance de la pensée, c'est sa forme qui importe, et en fixant dans la mémoire, comme autant de points de repère, ces formules aussi expressives que brèves, l'esprit acquiert une incontestable supériorité.

Les récitations littéraires. — Il ne faut assurément pas abuser de la récitation, mais on aurait grand tort d'y renoncer. Sans doute, pour avoir appris par cœur de longs morceaux de prose ou de poésie, la mémoire en général ne sera pas devenue plus souple ni plus forte. On pourrait même soutenir que cet effort l'aura épuisée et rendue moins apte à d'autres emplois. J'ai récité dans ma jeunesse, d'un bout à l'autre, le *Jardin des racines grecques :* cet exercice ne m'a probablement pas procuré plus d'aptitude à apprendre les faits de l'histoire ou ceux de la physique : mais il m'a certainement aidé pour

l'intelligence de la langue grecque. De même la récitation de passages empruntés aux bons auteurs nourrit l'esprit de l'élève de toutes les idées justes et belles que renferme le morceau récité, en même temps qu'elle étend son vocabulaire et l'approvisionne de mots nouveaux.

« La récitation, dit Bain, a le grand mérite d'être simple et facile. Elle peut être employée par les maîtres les moins habiles, et personne ne pourrait dire qu'elle ne donne pas de bons résultats. Il est certain qu'elle grave dans l'esprit les pensées et aussi les formes du langage. » Donc, double profit : profit pour la pensée qu'elle élargit, profit pour le langage qu'elle enrichit, et qu'elle forme par l'imitation de beaux modèles de style clair et élégant.

Bain, qui recommande surtout les morceaux de poésie, ajoutait : « Celui qui sait un certain nombre de vers, possède un véritable trésor » Et de même Pécaut, parlant de textes bien choisis dans les œuvres des grands auteurs, écrivait : « Qui ne comprend le prix qu'aurait pour les enfants cette exquise provision de route pour le voyage de la vie ? Sans doute, il ne faudrait pas se flatter de leur découvrir, dès l'âge scolaire, tout le sens profond de ces beaux vers. Mais la vie elle-même, s'ils les avaient une fois bien gravés dans leur mémoire et dans leur imagination, la vie avec ses deuils et ses joies, avec ses expériences morales de toute sorte, se chargerait de les leur expliquer peu à peu ; et sûrement des âmes d'enfants, rendues sensibles à quelques nobles poésies, les entendraient plus tard résonner à leurs oreilles, dans les heures critiques, comme un encouragement, une espérance, ou comme une censure... »

Mais, dira-t-on, apprises avec un effort plus ou moins pénible et qui prend du temps, les leçons seront vite oubliées. Au bout de quelques jours, l'élève ne se rappellera plus la fable de La Fontaine, le sonnet de Sully Prudhomme, qu'il vous a récités sans broncher. Nous répondrons qu'il en restera toujours quelque chose : des bribes qui flotteront dans l'esprit, tout au moins une impression vague de vérité et de beauté, de même que dans la coupe même vidée subsiste le

parfum de la liqueur odorante qui l'a un instant remplie.

Comment on apprend par cœur. — L'aptitude à apprendre par cœur dépend en grande partie de la nature. Il y a des mémoires faciles, qui n'ont pas besoin d'un grand effort pour retenir tout ce qu'elles veulent. On raconte que Sénèque, le philosophe latin, pouvait répéter un discours de deux mille mots, pour l'avoir entendu seulement une fois. Il est à remarquer, d'ailleurs, que ces mémoires promptes ne sont pas toujours les plus solides : elles oublient aussi vite qu'elles ont appris ; elles sont comme le sable mouvant où se marquent aisément les empreintes de nos pas, mais où il suffit d'un rien, d'un souffle de vent, pour effacer ces traces fugitives.

Il y a aussi des mémoires rétives, et c'est de celles-là surtout qu'un éducateur doit se préoccuper. Qu'on n'en désespère pourtant pas au premier échec. S'il n'est pas possible, comme nous l'avons dit, de cultiver la mémoire en général, on peut du moins, par l'exercice, développer telle ou telle mémoire spéciale, celle des mots comme les autres. Aux enfants dont la mémoire est paresseuse on ne donnera d'abord à apprendre et à réciter que des morceaux très courts : on augmentera peu à peu la dose.

N'oublions jamais cette règle fondamentale qu'il faut adapter, proportionner le travail scolaire à la mentalité de chaque élève. Pourquoi imposer une même leçon, aussi longue pour tous, à toute la classe ? Comme on l'a dit ingénieusement, il faut que l'enseignement soit donné *sur mesure*, de même que, quand on veut bien habiller les gens, on leur fait des vêtements sur mesure, les seuls qui s'ajustent exactement aux formes du corps.

La vraie manière d'apprendre une leçon, ce n'est pas de la répéter machinalement, du bout des lèvres, à voix haute ou à voix basse : c'est de se bien pénétrer du sens de chaque phrase, de réfléchir sur chacun des mots qu'on égrène, de se rendre compte des rapports qui relient chaque membre de phrase à un autre. Un texte bien expliqué, bien compris, est à moitié su. On sait avec quelle facilité les élèves de nos lycées apprennent un morceau de prose ou de poésie latine, quand ce mor-

ceau leur a été proposé comme devoir de version, et qu'ils l'ont par conséquent étudié à fond.

C'est une question de savoir s'il est bon d'excercer les enfants à apprendre par cœur des fables, de petites chansons, avant même qu'ils sachent lire. Nous n'y voyons pas un grand avantage. Les enfants aujourd'hui savent lire d'assez bonne heure pour qu'on puisse attendre. Et de plus il y a quelque chose de déplaisant à les traiter comme des oiseaux inintelligents, auxquels on serine un air.

Un autre bon conseil à donner, c'est de choisir des morceaux qui, autant que possible, présentent un sens complet, forment un ensemble, un tout, et qui cependant ne soient pas trop étendus.

Quelque utile que soit la récitation, n'en abusons pas. Au temps de ma jeunesse on nous accablait le même jour, pour la même classe, de textes grecs, latins et français à réciter : et le résultat le plus clair de ce surmenage, qui a pressuré mon cerveau, c'est qu'il m'arrive encore d'avoir des cauchemars douloureux, où je m'imagine que je n'arriverai jamais à savoir mes leçons.

Enfin des pédagogues minutieux recommandent l'emploi du procédé suivant : d'abord lire d'un bout à l'autre le texte à étudier ; l'analyser, pour suivre la liaison logique des idées ; le relire lentement, puis se répéter deux ou trois fois la première phrase, ensuite la seconde, etc. Ils conseillent aussi de faire le soir la lecture attentive de la leçon qu'on doit apprendre le lendemain matin.

La mémoire et le sommeil. — On a raconté que le mathématicien Laplace avait coutume de méditer le soir, avant de s'endormir, les problèmes qu'il voulait résoudre, et que « le matin, au réveil, il les trouvait résolus ». Je ne crois pas que le sommeil puisse être à ce point fécond : mais ce qui n'est pas douteux, c'est que le travail du soir facilite le travail du lendemain. Les écoliers n'ont-ils pas fait de tout temps cette expérience qu'au matin il apprenaient plus vite et plus aisément leur leçon, s'ils avaient eu soin de l'étudier, même légèrement, la veille au soir? « Faisons donc travailler notre sommeil »,

comme disait le P. Gratry. Si, au moment où la vie éveillée va être suspendue, nous avons fixé notre attention consciente sur telle ou telle question, il est probable que, malgré les divagations où l'imagination, la folle du logis, entraînera nos rêves, un travail d'élaboration inconsciente se fera autour de cette question ; et au réveil nous nous trouverons plus disposés, mieux préparés à la reprendre et à la traiter. De même nous apprendrons plus facilement une leçon, si nous avons eu soin de la lire une ou deux fois avant de nous endormir.

BIBLIOGRAPHIE.

GUYAU, *Éducation et hérédité*, Paris 1889, p. 125. — F. PÉCAUT, *L'Éducation publique et la vie nationale :* première partie, VIII, *la Récitation à l'école primaire.* — BAIN, *la Science de l'éducation*, ch. III. — W. JAMES, *Talks to teachers :* ch. XII, *La Mémoire.* — RIBOT, *Les Maladies de la mémoire,* Paris 1881. — DUGAS, *Le Psittacisme,* Paris 1896.

CHAPITRE IX

L'ATTENTION ET L'EFFORT.

L'attention en classe. — Qu'il est aussi difficile de la retenir que de l'obtenir. — Causes subjectives de l'inattention. — Chez l'enfant. — Chez l'adolescent. — La fatigue mentale. — Les distractions. — Causes objectives de l'inattention. — Éducation de l'attention. — Ses diverses formes. — Attention passive et forcée. — Attention volontaire. — L'effort personnel. — Conditions extérieures de l'attention. — Physionomie de l'attention. — Stimulants de l'attention. — Attention naturelle et involontaire. — La variété des exercices. — Moments de relâchement. — L'attention visuelle et auditive.

L'attention en classe. — L'attention est le grand ressort de l'instruction. Du maître qui a su l'obtenir et la retenir sur l'objet qu'il fait étudier, on peut dire qu'il a cause gagnée. Tout est perdu, au contraire, si l'attention fait défaut. Une classe d'élèves distraits, inattentifs, échappe à l'action du professeur. Parler devant eux, c'est prêcher dans le désert. Les leçons les plus savantes glissent sur leurs intelligences fermées, comme l'eau passe, sans les pénétrer, sur des rochers durs et stériles. Les élèves ont beau rester tranquilles et muets à leur place : ils ne sont pas réellement présents, si leur esprit est ailleurs. L'attention est la clef d'or qui ouvre les intelligences et qui permet au maître d'y jeter le bon grain de la science.

Qu'il est aussi difficile de la retenir que de l'obtenir. — Pour que l'élève vous donne son attention, il ne suffit pas de la lui demander d'une voix impérieuse. L'attention ne se commande pas. Tous ceux qui ont eu une classe à faire savent par expérience combien il est malaisé de fixer les esprits, de les captiver. Vous avez beau redoubler d'efforts ; combien de fois, orateur ou professeur, après avoir jeté l'hameçon à

vos auditeurs, n'avez-vous pas été obligé de vous dire tristement à vous-même : « Çà ne mord pas ! »

Mais s'il est difficile d'obtenir l'attention, il l'est encore plus de la maintenir. Chez l'enfant surtout, elle dure peu, elle est mobile et fuyante, comme l'ensemble de son caractère. A la curiosité un moment excitée succède vite la dissipation ou le désœuvrement de l'esprit. Vous continuez à exposer consciencieusement vos idées ; mais c'est peine perdue. Il y a longtemps que votre auditoire vous a échappé et ne vous écoute plus.

Causes subjectives de l'inattention. — Avant d'étudier directement les principaux moyens à employer pour rendre l'intelligence attentive, il ne sera pas sans utilité d'analyser les causes de l'état contraire, de l'inattention : c'est en se rendant compte des obstacles qu'on apprend à les surmonter.

Les ennemis de l'attention sont nombreux : ici, comme dans toute question d'éducation, il faut considérer tour à tour l'élève qui apprend, le maître qui enseigne, et les choses qui sont enseignées.

Voyons d'abord quelles sont les difficultés qui viennent de l'élève, et qui varient avec l'âge. On a bientôt fait de dire que c'est la légèreté de l'enfant, ou de l'adolescent, qui est cause de son inattention : la question mérite d'être serrée de plus près.

Chez l'enfant. — Chez l'enfant, le mal provient surtout de l'inconsistance d'un esprit en voie de formation et presque dépourvu d'idées. Les connaissances qu'on lui présente, il semblerait d'abord que ce fût chose aisée d'en emplir une capacité à peu près vide, comme on case facilement les livres qu'on vient d'acheter sur les rayons d'une bibliothèque encore mal garnie. Détrompez-vous. Précisément parce qu'il n'y a encore rien ou presque rien dans l'esprit de l'enfant, il est plus difficile d'y introduire quelque chose. C'est comme un sol infécond : les racines de la plante ne savent où se prendre, et elles meurent. De même, pour pénétrer et se fixer dans un esprit, les idées demandent à y trouver un point d'appui auquel elles puissent se rattacher : d'autres idées qui, pour ainsi dire, les appellent et les retiennent.

Considérez combien il est malaisé d'intéresser même un

homme fait à des questions nouvelles pour lui et qui lui ont été jusque-là totalement étrangères. A plus forte raison pour des enfants qui ne possèdent aucun fonds sérieux de connaissances, qui sont ignorants en toute matière, est-il difficile qu'ils s'attachent à un enseignement qui ne leur rappelle rien, et qui, loin de pouvoir se relier, s'associer à un savoir déjà acquis, les transporte dans un monde inconnu, tout en les détournant de leurs petites préoccupations familières.

Chez l'adolescent. — Si le vide de l'esprit est une cause d'inattention chez l'enfant, on peut dire que chez l'adolescent le trop-plein de l'intelligence en est une autre. De situations mentales tout à fait différentes proviennent pourtant des effets analogues. On est inattentif parce qu'on ne pense à rien ; on l'est encore parce qu'on pense à trop de choses. Trop d'idées, trop d'images encombrent l'esprit, qui n'est plus assez libre pour se prêter volontiers à écouter vos paroles. Vous voulez être reçu dans une maison : il faut qu'il y ait quelqu'un pour vous y accueillir ; mais si dans le salon de réception toutes les places sont prises, où donc trouverez-vous à vous installer? L'accès n'est point facile d'une salle de théâtre qui regorge de spectateurs, ni d'un esprit qui déborde de souvenirs et d'idées. Un flot de pensées tourbillonne dans la conscience et obstrue, pour ainsi dire, l'entrée à de nouvelles acquisitions mentales.

N'avez-vous pas observé combien l'attention des élèves est rétive au retour d'un congé, d'un jour de sortie, ou même simplement après une récréation un peu prolongée ? C'est que leur esprit, qui pendant quelque temps, s'est diverti ailleurs, dominé maintenant par les impressions récentes de ce qu'ils ont vu, de ce qu'ils ont fait, pendant ces heures de loisir ou ces jours de fête, ne peut que laborieusement et péniblement se reprendre aux objets tout différents du travail scolaire.

La fatigue mentale. — Êtes-vous parvenu à triompher de l'inattention de vos élèves et à écarter, pendant quelque temps, toute cause de distraction? Un nouvel obstacle se dresse que vous ne sauriez vaincre : car il résulte de la nature même de l'esprit, de l'usure forcée de son pouvoir d'attention.

Et il est à remarquer que plus vous aurez réussi à rendre l'attention de vos élèves soutenue et intense, plus vite se manifestera leur fatigue mentale et le besoin du repos. Au bout d'un certain nombre de minutes, plus ou moins tôt, suivant la diversité des âges et aussi des tempéraments, la force d'attention sera épuisée, et même chez les élèves les plus studieux elle ne répondra plus à votre appel.

Les distractions. — Ce n'est pas du dedans seulement, c'est du dehors que jaillissent les sources d'inattention. On est distrait intérieurement de bien des manières : le savant, parce qu'il se laisse absorber par ses idées favorites et devient indifférent à tout le reste; le rêveur, parce qu'un souvenir qu'il suit avec complaisance détourne le cours de ses pensées. Mais chez l'enfant qui n'a pas encore de vie intérieure, ce sont surtout les impressions des choses sensibles qui se jettent à la traverse de son effort studieux et qui provoquent ses distractions. « La grimace de Jean, dit M. James, la boulette de pain que jette Pierre, le combat de deux chiens ou le son d'une cloche lointaine, voilà les adversaires avec lesquels doit constamment se mesurer l'habileté d'un maître. »

Causes objectives de l'inattention. — Mais deux autres causes, purement objectives, favorisent chez l'enfant sa tendance à l'inattention. C'est d'abord le caractère aride des études qu'on lui impose et qui le rebutent, la sécheresse des abstractions dont on veut nourrir une intelligence naissante, alors qu'elle n'a d'appétit que pour les faits, pour les connaissances concrètes. C'est ensuite la maladresse et l'insuffisance d'un maître qui emploie de mauvaises méthodes, qui présente trop tôt à ses élèves des questions difficiles, ou leur expose mal des sujets faciles.

« Dans une école que j'avais à examiner, rapporte un inspecteur américain, soixante-six élèves sur cent, consultés dans un vote, témoignaient expressément de leur peu de goût pour la géométrie. Leur maître en fut surpris : il se rendit compte qu'il avait sans doute exigé de ses élèves, par la difficulté des exercices qu'il leur proposait, un effort supérieur à leurs forces. Il simplifia ses méthodes et, trois mois après qu'il avait

modifié le ton de son enseignement, un scrutin nouveau donna des résultats tout différents : soixante-cinq élèves sur cent affirmaient qu'ils avaient un goût marqué pour la géométrie. »

Éducation de l'attention. — L'analyse qui précède, en nous découvrant pour quelles raisons surtout l'enfant est inattentif, nous a fait pressentir ce que pourra être l'éducation de l'attention. Mais, pour définir exactement de quelle façon on la conduira, il nous faut encore examiner, au préalable, quelles sont les diverses formes de l'attention.

Diverses formes de l'attention. — L'attention, si on la considère en elle-même, est un état de l'esprit bien défini : c'est l'esprit aiguillé vers un but, fixé sur un point ; c'est le sujet pensant occupé, absorbé par un objet. Mais les causes qui la provoquent sont très différentes, et par là, quoique l'effet soit le même, l'attention se présente sous des aspects variés.

Au premier abord, il semblerait que l'attention dût impliquer toujours un acte volontaire, un effort de l'intelligence. Faire attention, n'est-ce pas *tendre* son esprit *vers* un objet et se préoccuper volontairement d'une idée. « Faites attention aux pickpockets », disent les affiches des jours de fête. « Faites attention au tournant », disent les écriteaux du Touring-Club sur les routes où circulent les automobilistes. C'est vous avertir qu'il vous faut prendre garde, veiller et surveiller, vous tenir aux aguets : toutes opérations qui exigent que l'esprit se possède et se gouverne, qu'il écarte toute rêverie, toute dissipation de pensée, pour ne songer qu'à une chose : le danger à éviter. « Faites attention à ce que je vais vous demander », dit aussi le maître : et l'élève studieux, s'arrachant à tout autre souci, éloignant les imaginations qui l'obsèdent, se donne tout entier : ses yeux se fixent, ses oreilles se tendent, son front se ride ; tous les signes apparaissent d'un travail, d'un effort parfois pénible.

Dans ce cas, on a l'attention volontaire, qui vient du dedans, celle qui constitue la liberté de l'esprit, et qui se développera, qui se fortifiera avec les années. Mais chez l'enfant elle n'existe pas encore, et dans le premier âge l'attention n'est au contraire

qu'une sorte d'esclavage intellectuel, l'assujettissement de l'esprit à une impression qui vient du dehors, à une sensation exclusive et dominante.

Attention passive et forcée. — L'usage s'est introduit dans la psychologie nouvelle de distinguer deux formes d'attention : 1° celle qui est dite « volontaire et active », dans le cas, par exemple, où l'élève s'applique, sans y trouver de plaisir, à une étude ennuyeuse, où il s'acharne à répéter, pour l'apprendre par cœur, un morceau de prose ou de poésie ; 2° celle qu'on appelle, improprement selon nous, l'attention « spontanée et passive » (1), et qui se produit lorsque l'enfant, vivement intéressé par une leçon bien faite sur un sujet attrayant, l'écoute attentivement ; ou encore quand, observant par lui-même un objet quelconque, une plante, une fleur, une pierre, il ne se laisse par rien distraire d'une étude qui le captive.

Dans ces derniers cas, est-il tout à fait juste de parler d'« attention spontanée », alors qu'elle est précisément provoquée par un sujet ou par un objet intéressant ? Il est vrai que l'intérêt ne provient pas uniquement de la nature des choses étudiées et observées. Il dérive en partie des instincts de l'enfant, de sa curiosité, du besoin d'apprendre, du désir de voir et de savoir ; en ce sens l'attention de ce genre est naturelle et, si l'on veut, jusqu'à un certain point spontanée. Mais ce qu'il est tout à fait impossible d'admettre, c'est qu'elle soit considérée comme un état passif, puisque c'est alors au contraire que l'esprit se montre le plus agissant, tout occupé qu'il est à comprendre les pensées qu'on lui expose ou à distinguer les diverses parties du végétal et du minéral qu'il observe.

Nous pensons donc que si le terme d'attention passive doit être retenu, il faut le réserver pour cette forme d'attention dont nous parlions tout à l'heure, où l'esprit est réellement

(1) « Outre l'attention éveillée par un objet intéressant ou sur le point de le devenir, — attention *passive* ou *spontanée*, comme nous pourrions l'appeler, — il existe une attention plus réfléchie, une attention volontaire, accompagnée d'effort et que nous pouvons prêter à des objets d'un intérêt moindre et même nul. » (William James, *Talks to teachers*, ch. XI.)

l'esclave d'une sensation vive, où il n'est, pour mieux dire, que cette sensation même.

Lorsque le nouveau-né regarde fixement le sein de sa nourrice, lorsqu'il suit de ses yeux éblouis la lumière qu'on promène devant lui, ou qu'il reste comme pétrifié au bruit d'une détonation, il est déjà en un sens attentif; mais de cette attention passive où le sujet qui observe paraît moins s'appartenir qu'appartenir à l'objet observé.

Lorsque l'écolier paresseux écoute le fracas des camions qui passent dans la rue ou le bruit du porte-plume qui tombe sur le plancher de la salle, lorsqu'il regarde la mouche qui vole ou le rayon de soleil qui pénètre par la fenêtre, il est attentif assurément ; mais de cette attention inconstante, éparpillée, qui se promène d'une sensation à une autre, qui condescend docilement aux impressions successives de la vue et de l'ouïe. Et cette mobilité de l'enfant qui regarde tout, qui écoute tout, est si loin d'être l'attention véritable qu'elle offre précisément des caractères tout opposés. Au lieu de diriger la pensée et de la retenir sur un point fixe, elle la dissémine à droite et à gauche. Elle ne sait point s'arrêter, s'immobiliser, se concentrer sur un seul objet, et surtout elle n'émane point d'un effort intérieur : elle est simplement le résultat d'une excitation du dehors.

Ne dédaignons pas pourtant ces premiers tâtonnements de l'attention. Les impressions vives, dominantes, qui s'emparent pour un instant de l'esprit de l'enfant, ne sont sans doute que les simulacres de l'attention vraie, de celle qui se porte où elle veut, qui domine ses impressions sensibles pour prolonger son travail, pour suivre des pensées volontairement choisies, préférées à toutes les autres. Mais elles préparent, bien qu'elles ne lui ressemblent pas, cette attention volontaire.

Heureux les enfants bien doués, qui, loin de rester indifférents, apathiques, au milieu des sensations qui les sollicitent, se livrent tout entiers à celles qui les attirent par leur éclat et leur force ! De ceux-là on peut tout espérer. La vivacité de leurs impressions témoigne déjà d'une énergie intérieure, qui peu à peu se fera jour. Elle annonce une intelligence

active, prête à répondre à tous les appels que l'éducateur lui adressera. Lorsqu'ils auront nombre de fois attaché leur regard sur les couleurs brillantes qui les fascinent, prêté l'oreille à la voix forte qui les domine, aux sons harmonieux qui les charment, ils seront tout doucement portés à rechercher d'eux-mêmes le renouvellement de ces sensations agréables et saisissantes. Un peu de volonté, et par conséquent d'attention active, se glissera insensiblement dans le cours naturel de leurs états de conscience.

Attention volontaire. — Longtemps on a défini l'attention « le mode volontaire de l'intelligence » ; mais cette définition ne saurait s'appliquer qu'à une seule forme des états attentifs : ceux où l'esprit se commande à lui-même, où l'intelligence se possède et se maîtrise.

A l'âge adulte, lorsque l'esprit a réellement pris possession de lui-même, et que l'habitude de la réflexion lui est devenue familière, l'attention volontaire s'exerce et se développe aisément. L'homme d'étude ou l'homme d'affaires se plongent avec une égale ardeur, qui dans ses livres, qui dans ses comptes. Il est aussi difficile de les distraire de leurs préoccupations habituelles, d'interrompre le cours de leurs méditations ou de leurs calculs, qu'il l'est de détacher l'enfant de ses rêveries pour tourner son esprit vers un travail suivi.

L'enfant est, en effet, peu capable d'attention volontaire. Chez lui, elle est un état essentiellement passager. « Vous pouvez l'obtenir en classe, dit M. James, en l'exigeant d'un ton impératif. Mais, à moins que le sujet pour lequel vous l'avez réclamée ne possède un intérêt propre, vous ne l'aurez conquise que pour un instant : l'esprit de nos élèves vagabondera bientôt de nouveau. »

L'effort personnel. — L'attention volontaire, qui suppose un effort continu, est donc difficile à obtenir. Et, à raison même de cette difficulté, certains professeurs renoncent à la demander à leurs élèves, qu'ils jugent incapables de se maintenir longtemps dans un état de tension voulue (1). Ils esti-

(1) Voir l'article de M. Mornet, dans le *Bulletin de l'Académie de Toulouse*.

ment d'ailleurs que l'attention volontaire est peu importante et ils ne lui accordent qu'un rôle insignifiant dans l'acquisition de nos connaissances et dans l'éducation de l'esprit.

Nous ne saurions partager leur avis. L'attention volontaire représente la part de l'effort dans le travail de l'élève ; c'est pour cela qu'elle est précieuse et qu'il faut la cultiver avec soin. Quelque disposé que nous soyons à adoucir les difficultés des études, à en éliminer tout ce qui est inutilement pénible, l'effort reste à nos yeux un élément essentiel de progrès intellectuel.

Conditions extérieures de l'attention. — Les conditions extérieures faciliteront d'ailleurs cet effort.

Même à l'âge mûr, quand nous voulons nous livrer à un travail suivi qui réclame une attention prolongée, que rien ne vienne troubler, nous ne nous contentons pas de congédier tous nos soucis, de mettre à la porte, pour ainsi dire, toutes les préoccupations qui nous assiègent, afin de laisser le champ libre à nos méditations. Mais, en outre, nous tâchons de nous placer dans les conditions matérielles les plus favorables. Nous nous enfermons dans notre cabinet ; nous exigeons qu'on fasse silence autour de nous, pour que rien ne dérange le calme travail de notre pensée. Les enfants et les adolescents, avec leur attention fragile, ont encore plus besoin qu'on les entoure de paix et de silence, que rien dans le milieu où ils étudient ne provoque leurs distractions.

Mettez dans un jardin, avec son alphabet, l'enfant qui apprend à lire : là, au milieu des mille accidents extérieurs qui l'agitent et le divertissent, il sera presque impossible de fixer son esprit. Il interrompra sans cesse son épellation par des exclamations de toutes sortes : Tiens, un papillon qui vole ! Un oiseau qui chante ! Voilà que le soleil se cache !... Placez au contraire le même enfant dans une chambre silencieuse, où les bruits du dehors ne parviennent pas, où les sollicitations sensibles sont nulles ou rares : et vous obtiendrez que l'esprit de l'enfant se pose, pour ne plus s'en détacher, sur le texte à épeler.

Il faut donc se préoccuper du milieu où les élèves sont

appelés à étudier. Dans les salles de classe où ils travaillent, si personne ne bouge, si chacun est tranquille à sa place, si l'ordre règne, si l'on entend seulement la voix grave du maître, il y a déjà des chances pour que l'attention agisse et se maintienne. Le premier devoir du professeur est par conséquent de discipliner sa classe, d'empêcher que des mouvements de turbulence, ou des causeries à voix basse, n'y introduisent des éléments de distraction.

Physionomie de l'attention. — La relation qui existe entre le corps et l'esprit, si elle n'était prouvée de tant d'autres façons, se révélerait déjà dans la physionomie d'un enfant attentif. Regardez cette fillette qui, tout à l'heure, dissipée et amusée, gambadait, gesticulait à outrance, jetait ses bras et ses jambes à droite et à gauche, dans une sorte de folie musculaire. Maintenant elle a pris son ouvrage de couture; elle s'est assise, son corps est immobile, son front se plisse, ses lèvres se contractent, sa bouche devenue grave ne sourit plus : elle est attentive.

Cette attitude pensive, qui est le masque naturel de l'attention, imposez-la à vos élèves, et elle contribuera certainement à les rendre réellement attentifs. Pascal disait : « Vous êtes croyant, et vous allez à la messe : c'est alors votre croyance qui inspire votre acte. Mais vous êtes incrédule ?... Allez à la messe et vous cesserez de l'être. L'acte répété influencera et déterminera la croyance. » De même, et tout au moins dans une certaine mesure, si vous obtenez de vos élèves qu'ils restent tranquilles à leurs places, qu'ils aient les yeux fixés sur vous, qu'ils prennent enfin l'attitude extérieure de l'attention, vous les aurez préparés, vous les conduirez même peut-être à devenir vos auditeurs attentifs.

Stimulants de l'attention. — Les psychologues affirment avec raison de l'« attention involontaire et naturelle », qu'elle a toujours pour cause un état affectif (1). Cela n'est pas moins vrai de l'attention volontaire. Nous n'avons prise sur la volonté de l'enfant que par les sentiments que nous développons

(1) Voir Ribot, *Psychologie de l'attention*, p. 3.

en lui. Pour qu'il dise : « Je veux être attentif » — ce qui revient presque à dire : « Je veux vouloir », — il faut qu'il y soit engagé par une émotion quelconque : l'affection et le respect que lui inspire la bonté ou l'autorité du maître, le désir de lui plaire, la crainte des punitions, l'attente d'une récompense, l'espoir du succès, l'émulation qui le pousse à mieux travailler, pour se surpasser lui-même ou pour l'emporter sur ses camarades, l'amour-propre et aussi l'humeur combative qui lui représentent la honte d'une défaite, s'il se laissait vaincre par la difficulté d'un problème, d'une question quelconque... A l'aide de ces moyens indirects, pour peu qu'il sache habilement en user, le maître agira sur la volonté de l'élève ; il le disposera à une application volontaire et réfléchie.

Et, quoi qu'en disent les partisans d'une pédagogie souriante et aimable, qui voudraient que l'étude fût toujours un plaisir pour l'élève et jamais une peine, il est souvent nécessaire de faire appel à cette application volontaire de l'intelligence. Il y aura toujours dans l'enseignement des sujets rébarbatifs, pour ainsi dire, qu'il sera impossible de rendre attrayants : par exemple, certaines parties des mathématiques, tous les exercices scolaires qui demandent un travail patient, intense, comme la mémorisation verbale, lorsque l'enfant est obligé de relire dix fois, vingt fois, le texte qu'il veut graver dans sa mémoire.

Attention naturelle et involontaire. — Il n'en est pas moins vrai que l'attention volontaire, qui implique un laborieux effort, ne peut être, comme tout acte de volonté, qu'un moment dans la durée du travail scolaire, tout au plus un état passager qui ne saurait se continuer longtemps. Pour que l'attention se maintienne autant que l'exige un enseignement suivi, de quelque genre qu'il soit, il faut que d'autres forces agissent et que la nature vienne en aide à la volonté ; il faut que l'attention soit soutenue, d'un côté par les instincts et les tendances de l'intelligence enfantine, et de l'autre par les objets mêmes et la forme de l'enseignement, par le caractère et le tour que le maître sait donner à ses leçons (1).

1) Voir les chapitres X et XI.

La variété des exercices. — Un moyen de retenir l'attention des élèves, c'est de varier les exercices de la classe. Sans doute, l'homme fait, le savant ou l'homme d'affaires, nous l'avons dit, peut s'absorber pendant tout un jour, pendant des semaines, et même pendant des mois, dans ses entreprises ou dans ses méditations. Il en est tout autrement des enfants : ils aiment la diversité des études, le changement d'occupation, comme leur corps aime le mouvement. Il faut les servir selon leur goût. La monotonie est le fléau des classes et l'ennemie-née de l'attention.

L'enseignement de l'école primaire, par sa nature même, se prête plus qu'aucun autre à la variation des exercices. Il faut y apprendre tant de choses en si peu de temps ! Il faut y enseigner les éléments de tant de matières diverses ! Toutes les facultés peuvent par conséquent y être mises en jeu dans les leçons qui se succèdent. L'emploi du temps qui, dans une seule journée d'école, exercera les élèves à la lecture et à l'écriture, à la morale et à l'instruction civique, à la géographie et à l'histoire, à la grammaire et à l'arithmétique, réalisera tout naturellement la variété désirable pour renouveler les forces de l'attention. Il fera alterner les exercices qui réclament seulement l'attention intérieure de l'esprit, avec ceux qui mettent en mouvement les yeux ou les mains.

Moments de relâchement. — Des moments de relâche, de courtes récréations contribueront aussi au succès. De même qu'un peu de repos rend aux membres fatigués leur élasticité et leur souplesse, de même quelques instants d'interruption et de suspension dans le travail rafraîchissent les organes de l'esprit, et raniment sa vigueur. L'enseignement secondaire des lycées et des collèges a récemment emprunté aux écoles primaires la pratique des récréations d'interclasse, qui viennent couper les heures de travail : et voici une expérience qui semble prouver qu'on s'en trouve bien.

A la fin d'une classe d'une heure, un professeur de lycée pose une question à ses élèves pour s'assurer qu'ils ont compris, qu'ils ont retenu l'explication qui vient d'être faite : le résultat n'est pas bon; vingt à trente pour cent des réponses

sont négatives, c'est-à-dire nulles. Les quelques minutes de la récréation passent et le professeur pose à nouveau la question. Cette fois, l'épreuve est beaucoup plus satisfaisante : le nombre des mauvaises réponses n'est plus que de cinq à dix pour cent. Que faut-il conclure de cette observation, sinon que, pour conserver toute sa force, l'esprit a besoin de se détendre de temps en temps ? Après une heure d'attention soutenue, il est affaibli, déprimé. Après quelques instants de relâchement, ses ressorts jouent avec plus d'aisance.

L'attention visuelle et l'attention auditive. — S'il y a des mémoires distinctes attachées à l'exercice de chacun de nos sens, on peut en dire autant de l'attention. Il y a une attention auditive, une attention visuelle, et celle-ci est plus forte que la première. L'élève sera toujours plus attentif à ce que le maître fait qu'à ce qu'il dit. Pendant qu'il écrit ou dessine au tableau noir, pendant qu'il fait des expériences, les élèves sont plus intéressés que pendant qu'il parle, et généralement ils restent plus tranquilles. Il sera donc très avantageux de mêler le plus possible à l'enseignement oral l'enseignement par l'aspect.

D'autres conditions encore peuvent concourir à l'éducation de l'attention : toutes celles qui réalisent un enseignement conforme aux règles des vraies méthodes, et, par-dessus tout, un enseignement intéressant. Dire d'un enseignement qu'il est intéressant, c'est dire qu'il excite et retient l'attention.

Rares sont les enfants, qui montrent une telle nonchalance d'humeur, une telle indifférence d'esprit qu'ils n'accordent pas leur attention à un enseignement intéressant. De ceux-là même il ne faudrait pas désespérer : car, distraits en classe, il leur arrive de retrouver de l'ardeur et de l'énergie dans leurs jeux, dans une occupation de leur goût. Et s'il y a des choses, quelles qu'elles soient, qu'ils fassent avec plaisir, il faudra avoir soin de cultiver ces goûts particuliers. Servons-nous-en pour exercer leur activité attentive. Une fois développée sur un point, l'attention pourra rayonner sur d'autres et s'étendre peu à peu aux études qui les avaient d'abord rebutés.

BIBLIOGRAPHIE.

RIBOT, *Psychologie de l'attention*, Paris 1889. — MORNET, *Remarques sur l'attention* (Bulletin de l'Académie de Toulouse). — LOCKE, *Quelques pensées sur l'Éducation*, traduction française, Paris 1882. — *Dictionnaire de pédagogie*, article *Attention*.

CHAPITRE X

L'INTÉRÊT.

Ce que c'est que l'intérêt dans l'enseignement. — L'intérêt d'après Herbart. — Diverses formes d'intérêt. — Intérêt esthétique. — Intérêt direct et indirect. — Ce qu'on appelle l' « aperception ». — Mélange des impressions anciennes et nouvelles. — Ce que c'est qu' « apercevoir ». — Conséquences pédagogiques. — La nouveauté. — Point de départ dans l'expérience personnelle. — Préparation nécessaire. — L'intérêt d'après M. James. — Intérêt naturel et intérêt acquis. — La mise en train de l'attention. — L'intérêt et l'effort. — Une page de Tyndall.

Ce que c'est que l'intérêt dans l'enseignement. — Les pédagogues modernes n'ont pas fait une découverte quand ils ont signalé l'extrême importance éducative de ce qu'ils appellent l' « intérêt », et quand ils ont dit, par exemple : « L'intérêt inspiré par le sujet même de l'étude est un talisman unique pour développer l'attention. » Il y a beau temps qu'on s'en doutait.

Fénelon, entre autres, dans un mouvement excessif de réaction contre l'éducation dure et revêche du moyen âge, Fénelon voulait que l'étude fût agréable. « Dans l'éducation ordinaire, disait-il, on met tout le plaisir d'un côté, et tout l'ennui de l'autre : tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans le divertissement. » Et, se conformant à cette maxime légèrement paradoxale : « Il faut que le plaisir fasse tout », pour l'instruction comme pour la discipline morale, il dissimulait ses leçons de vertu sous l'agrément de ses *Fables* en prose ; il cherchait à égayer ses leçons d'histoire, en les présentant sous forme de *Dialogues ;* il s'efforçait, en toute matière, de substituer à l'ennui de l'enseignement didactique l'agrément des instructions indirectes.

Rousseau tenait un langage analogue : « Voici le temps, disait-il, d'accoutumer peu à peu Émile à donner une attention suivie au même objet; mais ce n'est jamais la contrainte, c'est toujours le plaisir ou le désir qui doit produire cette attention ; il faut avoir grand soin qu'elle ne l'accable point, et qu'elle n'aille jamais jusqu'à l'ennui. »

On n'a donc pas attendu l'évangile de Herbart, de celui qu'on pourrait appeler le pédagogue de l'intérêt, comme Pestalozzi a été le pédagogue de l'intuition, pour comprendre qu'il fallait avant tout chasser l'ennui des classes, y créer l'intérêt, et que l'instruction ne pouvait être féconde qu'à ce prix. Passe pour un théoricien de l'éducation d'être ennuyeux, — et il faut reconnaître que Herbart lui-même, dans ses élucubrations de psychologie pédagogique, use et abuse de la permission, — mais pour l'éducateur pratique, pour le professeur, pour l'instituteur, le premier devoir est d'être intéressant.

L'intérêt, d'après Herbart. — Comment d'ailleurs se rendra-t-il intéressant? Demandons-le d'abord à Herbart, qui plus qu'aucun autre a approfondi la question, en fondant sa théorie de l'intérêt sur la pédagogie de l'attention et de l'association des idées. De même qu'en morale le grand pédagogue allemand répudie l'impératif catégorique, et qu'à la pure et sèche obligation du devoir, à la dure loi de Kant, il prétend substituer, pour conduire les âmes à la vertu, le doux attrait de l'idéal ; de même, en pédagogie, il tend à exclure la contrainte et il réduit, il adoucit, l'effort jusqu'à le supprimer presque. « Tout est perdu, disait-il, si, dès le début, l'instituteur a été assez maladroit pour faire de l'étude une source de misère et de tourment. L'attrait du vrai, comme l'attrait du bien et du beau, voilà le principe de l'éducation. »

Herbart définit l'intérêt en ces termes : c'est le goût qu'on prend à une chose et qui fait qu'on y trouve plaisir. Intéresser, c'est exciter l'appétit de l'esprit. Notons bien que ce n'est pas amuser et divertir, ni faire de l'enseignement un jeu. Herbart se sépare nettement des pédagogues qui prétendent instruire l'enfant en le récréant. Il ne veut pas d'une ins-

truction puérilisée (1) ; il n'admet pas qu'un éducateur s'abaisse à construire pour son élève un monde enfantin. L'intérêt, tel qu'il l'entend, c'est à la fois le caractère objectif des choses qui réussissent à captiver l'attention et le sentiment subjectif de curiosité qui se manifeste dans l'âme. Le mot intérêt est donc à double face : il s'applique en même temps à l'objet qui intéresse et au sujet pensant qui est intéressé.

C'est l'intérêt qui est la vraie source de toute activité intellectuelle. C'est lui qui fixe et retient l'attention de l'enfant dans l'observation des choses qui lui plaisent, dans l'accomplissement des actes qui l'attirent. C'est lui qui suspend l'esprit de l'élève aux paroles d'un maître habile.

Diverses formes d'intérêt. — Il y a d'ailleurs diverses formes d'intérêt, au dire de Herbart : d'abord ce qu'il appelle l'intérêt « empirique », ensuite l'intérêt « spéculatif ».

L'intérêt empirique est celui qui naît de la perception immédiate des choses sensibles, de tous les objets concrets que la nature ou l'enseignement présente aux yeux étonnés de l'enfant.

De là l'importance de la méthode intuitive, des leçons de choses et des procédés de Frœbel. De là encore l'attention amusée que l'enfant accorde aux dessins que le maître trace devant lui au tableau noir, ou à ceux qu'il exécute lui-même.

Mais d'abord circonscrite dans le domaine des choses sensibles, la curiosité devient plus tard rationnelle et scientifique. En d'autres termes et pour employer le langage de Herbart, l'intérêt spéculatif succède à l'intérêt empirique. L'intérêt spéculatif, en effet, dérive des réflexions provoquées par l'expérience sensible, du besoin d'explication et de la recherche des liaisons causales. Il se découvre déjà dans le perpétuel pourquoi que la curiosité met sur les lèvres de l'enfant, quand il veut connaître les causes du phénomène qu'il a observé, les conséquences d'un acte qu'il a vu s'accomplir. Dans son esprit déjà muni de nombre de connaissances, des questions se lèvent, de petits problèmes se posent, qu'il est

(1) C'était la tendance de Basedow et de ses élèves, de toute l'école pédagogique dite « philanthropiniste ». Voir le livre de M. Pinloche, Basedow, etc., Paris 1889.

impatient de résoudre. Et ce n'est pas sans plaisir, c'est par conséquent avec intérêt qu'il en cherchera la solution.

Donc deux sortes d'intérêt intellectuel : d'abord le plaisir que l'esprit trouve à voir, à percevoir ; ensuite celui qu'il prend à étudier, à comprendre la raison des choses, les lois de la nature. Jouir de la vue du ciel étoilé, dit Herbart, c'est de l'intérêt empirique ; se plaire à réfléchir sur l'origine des étoiles, sur les causes de leurs mouvements, c'est de l'intérêt spéculatif. Et le rôle de l'éducateur, c'est de les exciter et de les satisfaire l'un après l'autre.

Intérêt esthétique. — Ce n'est pas tout. Herbart distingue encore une autre forme d'intérêt : celui que nourrit la contemplation de la beauté, soit dans la nature, soit dans les œuvres d'art, soit dans les actions morales. Et ce n'est pas celui qui mérite le moins que l'éducation s'en préoccupe. Herbart demande que les goûts esthétiques soient cultivés de très bonne heure. Ne sont-ils pas la source des joies les plus pures que la vie réserve à l'homme ? Et il faut qu'ils le soient chez tous les enfants sans exception, à quelque condition sociale qu'ils appartiennent : car un jour viendra sans doute où l'ouvrier, l'artisan sera un artiste à sa manière, et où les œuvres de beauté deviendront, pour tous les hommes, le charme et l'enchantement de leur existence (1).

Intérêt direct et intérêt indirect. — Dans son analyse minutieuse, Herbart ne s'est pas borné à distinguer les trois sources d'intérêt que nous venons d'indiquer. L'intérêt empirique, ou spéculatif, ou esthétique, n'est véritablement fécond que quand il est, pour ainsi dire spontané : et alors une nouvelle distinction s'impose, celle de l'intérêt direct et de l'intérêt indirect.

L'intérêt indirect, c'est celui qu'on impose à l'enfant par le blâme ou la louange, par les exhortations ou les menaces, par

(1) Les trois formes d'intérêt que nous venons d'énumérer, d'après Herbart, se rapportent à la *connaissance* des choses, à l'instruction proprement dite. Mais Herbart distingue une autre source fondamentale de l'intérêt, celle qui se rattache à la sensibilité, « l'intérêt sympathique », l'intérêt social, et que crée, à l'école la camaraderie, dans la société, la fréquentation et le commerce des hommes. Nous aurons occasion d'en parler quand nous traiterons de l'éducation morale.

l'espoir des récompenses ou la crainte des punitions. Précisément parce qu'il est commandé et imposé, il laisse l'esprit dans un état relativement passif. Il l'oblige à un effort parfois pénible. « Le désir qu'ont les enfants d'être attentifs est incertain et chancelant, et dans l'effort qu'ils font pour s'y maintenir ils dépensent une partie de leurs forces : de sorte que l'aisance et la netteté de leurs perceptions en est compromise. » Il ne faut recourir à l'intérêt indirect que quand il est impossible de faire autrement ; par exemple, dans la récitation, dans les exercices de mémoire, qui, par eux-mêmes, n'offrent aucun attrait, et qui pourtant sont indispensables : car Herbart estimait avec raison que, dans toutes les sciences, il y a des parties à apprendre par cœur.

L'intérêt vrai, le seul qui soit vraiment fécond, c'est l'intérêt direct, celui qui naît des choses elles-mêmes, des connaissances que l'enfant recueille par son expérience personnelle, et de celles que son maître lui enseigne dans des leçons bien faites. Et, ainsi compris, l'intérêt se confond avec l'attention active, involontaire, naturelle, qui est la forme véritable et fondamentale de l'attention, celle qui joue le rôle le plus utile, dans le travail de l'école comme dans les recherches des savants.

Mais cet intérêt direct, s'il est parfois la conséquence naturelle de l'attrait des choses étudiées, — et dans ce cas il est « primitif », selon la terminologie de Herbart, — cet intérêt direct doit être le plus souvent provoqué et, pour ainsi dire, créé par l'art du professeur. C'est ici que se dégage l'originalité de la pensée de Herbart et qu'apparaît le point lumineux de sa pédagogie. Pour s'en rendre compte, il faut d'abord comprendre sur quelles conceptions psychologiques il appuie sa théorie.

Ce qu'on appelle l' « aperception ». — Herbart a mis à la mode un mot nouveau, l' « aperception », pour exprimer une loi psychologique jusqu'à présent passée trop inaperçue. Le mot a fait fortune, et aujourd'hui il ne se publie pas, en Allemagne ni en Amérique, un seul livre d'éducation où il ne soit fait une place à l' « aperception ».

Etait-il absolument nécessaire d'introduire dans le langage psychologique ce terme inédit? M. James ne le pense pas, et il déclare que la psychologie pourrait facilement s'en passer: l' « aperception » n'étant qu'un des nombreux résultats de l'association des idées. Mais il estime néanmoins que le mot est utile en pédagogie, parce que c'est un mot très commode pour signifier des opérations mentales, avec lesquelles le pédagogue a souvent affaire. Il y a lieu par conséquent de le définir, de déterminer l'idée dont il est l'expression, et à laquelle les éducateurs étrangers, qui l'emploient couramment, attachent une extrême importance.

Si le mot d'ailleurs est encore peu usité dans la pédagogie de notre pays, la chose, c'est-à-dire la particularité mentale qu'il représente, n'a pas échappé aux observateurs français. « L'image d'un objet nouveau, dit le Dr Toulouse, est toujours déformée par toutes les autres images que la sensation présente a évoquées. On ne perçoit jamais de l'objet une représentation exacte : elle est modifiée, corrigée, complétée, altérée, par toutes les images antérieures. L'influence des souvenirs est considérable dans une perception nouvelle. »

Mélange des impressions anciennes et nouvelles. — C'est précisément dans ce mélange des impressions anciennes et de l'impression actuelle que consiste l' « aperception ». Elle est tout ce que l'esprit ajoute de représentations déjà acquises à une perception nouvelle. Nous regardons une rose, nous en percevons la couleur, la forme; nous la voyons sur le rosier où elle fleurit, à tel endroit de notre jardin ; nous recevons ses effluves odorantes : tout cela, c'est sensation présente, perception immédiate. Mais, autour de ce noyau d'impressions actuelles, le passé de notre esprit évoque, en plus ou moins grand nombre, des idées et des souvenirs qui l'enveloppent, qui viennent modifier l'œuvre présente de nos sens. Si nous sommes naturalistes, la rose particulière qui est devant nos yeux nous apparaîtra plus ou moins belle, selon que nous la comparerons avec les vingt autres espèces de roses que nous connaissons, que nous avons admirées dans d'autres jardins Si nous avons lu Malherbe et l'ode à Du Perrier, une impres-

sion mélancolique teintera de noir les couleurs riantes qui l'embellissent : nous songerons qu'il y a des jeunes filles qui, comme elle, ne vivent que l'espace d'un matin.

Autre exemple : montrez au premier venu un fémur dans un musée d'ostéologie, dit le Dr Toulouse ; il ne verra qu'un bâton osseux, avec deux extrémités également arrondies. L'anatomiste remarquera tout de suite les tubérosités où s'insèrent les muscles, les surfaces articulaires, les gouttières où passent les artères...

Nos perceptions ne sont jamais pures de tout mélange, de tout alliage. Et, à vrai dire, elles ne sont jamais les mêmes d'une personne à une autre. L'organe physique de la vue a beau être le même chez tous : les yeux de Pierre ne verront pas un seul et même objet comme le voient les yeux de Paul : c'est que l'esprit de Paul est nourri d'autres idées que celui de Pierre, plus pauvre ou plus riche en connaissances et en souvenirs. De même que certaines maladies organiques modifient notre vision, et, par exemple, nous font voir toutes choses en jaune ou en gris, de même il y a une sorte de réfraction intellectuelle qui fait que les objets n'apparaissent pas à nos esprits sous le même angle.

Ce mélange, qui s'établit entre la perception présente et les impressions anciennes, se manifeste d'une façon remarquable dans les tâtonnements du langage enfantin. L'enfant qui voit pour la première fois tomber de la neige la perçoit comme une chose blanche ; il dira : « C'est du sucre », ou comme une chose mobile qui voltige dans l'air ; il dira : « Ce sont des papillons blancs ! » M. James en donne d'autres exemples : la voile d'un navire sera pour l'enfant un drap ; l'œuf, une pomme de terre ; l'orange, une balle, ou *vice versa*, selon que l'un ou l'autre de ces objets aura été le premier à frapper ses sens.

Ce que c'est qu' « apercevoir ». — « Apercevoir » un objet, c'est donc le percevoir à travers le prisme de notre esprit, tel que l'ont constitué les acquisitions antérieures de l'expérience. L'aperception est l'acte par lequel le système mental déjà organisé s'approprie un nouvel élément.

« Apercevoir » une idée nouvelle, c'est la saisir en la rattachant aux représentations déjà acquises, en vertu de la loi qui veut que les idées s'appellent les unes les autres, quand elles sont unies par des affinités et des liens sympathiques.

Comme le dit Herbart, les idées déjà existantes dans l'esprit montent, pour ainsi dire, la garde autour de la conscience, prêtes à repousser les idées qui ne leur conviennent pas, ou tout au moins les laissant passer avec indifférence, sans les admettre ; disposées au contraire à accueillir celles qui se présentent en amies, c'est-à-dire avec des caractères qui puissent faciliter le rapprochement et l'alliance. Les notions déjà assimilées par l'esprit préparent ainsi de nouvelles assimilations. Elles s'éveillent à l'approche de toute représentation nouvelle, qui a des points de contact et d'attache avec elles. Comme autant d'aiguilles aimantées, elles appellent les notions qui sollicitent d'entrer à leur tour dans la conscience, à condition qu'il y ait affinité entre ce qui est su déjà et ce que l'on va apprendre.

Conséquences pédagogiques. — Cette façon d'entendre le progrès de l'esprit et l'accroissement des connaissances est grosse de conséquences pédagogiques des plus importantes. Voici quelques-unes de celles que Herbart lui-même a exposées et qui méritent d'être retenues.

La nouveauté. — Une première règle sera de ne présenter à l'enfant rien qui soit complètement nouveau pour lui. Il ne faut pas commencer une leçon brusquement, *ex abrupto*. Il doit toujours y avoir liaison, rapport, entre ce qu'on enseigne et ce qui a été enseigné. La nouveauté imprévue déconcerte la conscience : elle produit un heurt brusque, une impression violente. La chaîne des connaissances, par suite, se rompt et le mouvement de l'esprit s'arrête. Il n'y a véritable instruction que lorsqu'une notion nouvelle s'intercale exactement à sa place dans la série des notions déjà perçues et forme une des mailles du tissu, un des anneaux de la chaîne. L'esprit n'existe réellement pas, s'il n'est qu'un amas de connaissances fragmentaires, comme un tas de cailloux simplement juxtaposés. Il ne tire sa substance que de la cohérence des idées qu'il

contient : il est alors comme une fine mosaïque, dont toutes les petites pierres sont étroitement ajustées l'une à l'autre dans un tout serré et compact.

Un enseignement quelconque ne sera fructueux et n'excitera l'intérêt que s'il a été préparé de longue main, si des intuitions préliminaires ont éclairé les conceptions futures, si des idées élémentaires servent de point d'appui aux idées abstraites et générales.

Point de départ dans l'expérience personnelle. — Puisque les connaissances anciennes doivent frayer les voies aux connaissances nouvelles, le point de départ d'un enseignement régulier n'est autre que l'expérience personnelle de l'enfant : tout ce qu'il a appris de lui-même, à la maison ou à l'école, dans ses promenades et dans ses jeux. L'enseignement didactique n'interviendra que pour combler les lacunes de cette expérience pauvre et bornée, et c'est en elle seulement qu'il trouvera un solide point d'appui.

Préparation nécessaire. — Une autre règle que Herbart considère avec raison comme capitale, c'est que le maître, avant de commencer la leçon du jour, se préoccupe de placer les esprits de ses élèves dans le cercle d'idées auquel se rattache l'objet particulier de cette leçon. Il faut qu'il prépare le terrain, et que, pour ainsi dire, il fasse signe à l'escorte mentale qui doit aller au-devant des nouvelles venues, pour les introduire et les admettre dans l'esprit.

Les écoliers arrivent en classe indifférents ou distraits. Ils ne songent plus aux leçons de la veille : ils les ont oubliées. A la maison, dans la rue, en se rendant à l'école, ils ont pensé à tout autre chose. Ils se sont dissipés dans la cour de récréation. Ils ne disposent pas, d'une intelligence, d'une mémoire toute prête à apprendre n'importe quoi. Il est donc nécessaire de les remettre en train, de les préparer à profiter de la leçon nouvelle. Leur esprit n'est pas l'ardoise fraîchement lavée, où la craie inscrira sans difficulté n'importe quels caractères. Qu'on écarte d'abord de leur imagination toutes les idées, toutes les préoccupations qui pourraient obstruer au passage les connaissances qu'on va leur exposer. Qu'on réveille ensuite

les idées qui, étant en rapport avec le sujet qu'on aborde, en rendront la compréhension plus aisée et plus sûre.

Les représentations qui sommeillent dans l'esprit sont comme la force qui dort dans un courant électrique : tournez un bouton, et la lumière jaillira. Mais pour faire jaillir la lumière dans l'esprit, c'est-à-dire pour éveiller l'intérêt et pour mettre en jeu l'attention, l'opération n'est pas aussi simple. Le maître aura donc recours à divers procédés.

D'abord, il prendra soin que le sujet dont il entreprend l'étude soit en connexion avec ceux qu'il a précédemment traités. Il serait dangereux de sauter brusquement d'une étude à une autre. Les concepts qui ont déjà pris possession de l'âme ne cèdent pas volontiers la place à des intrus.

Ensuite, pour que la connexion qui existe entre les objets étudiés s'établisse aussi dans l'esprit qui les étudie, le maître, dès les premiers mots de la leçon d'aujourd'hui, aura soin de rappeler les idées présentées dans la leçon d'hier. Il annoncera, il résumera d'avance ce qui va être dit, ce qui va être lu. Et, grâce à ces précautions, s'il sait surtout, comme le recommande Herbart, s'exprimer simplement et vivement, dans un langage précis et clair, en évitant d'employer trop de mots nouveaux et techniques, il réussira à exciter la curiosité et une sorte d'attente. L'esprit de l'élève, mis au point, sera disposé à écouter, et, jeté sur un terrain bien préparé, l'enseignement habilement amorcé, portera tous ses fruits.

L'intérêt, d'après M. William James. — M. James s'est approprié, en les complétant et en les corrigeant parfois, les idées de Herbart sur l'intérêt et sur les méthodes les plus propres à le produire.

Il constate d'abord qu'il y a des objets d'étude intéressants par eux-mêmes. Un intérêt naturel s'attache à un certain nombre de connaissances ou d'exercices scolaires, parce qu'ils répondent aux goûts instinctifs des enfants. Les choses sensibles les attirent, toute nouveauté de sensation les séduit. De même on sait le succès qu'obtiennent auprès d'eux les récits historiques, les descriptions géographiques, pour peu qu'elles soient pittoresques et colorées.

Intérêt naturel et intérêt acquis. — Mais ces méthodes ne sont bonnes qu'au début des études et elles ne peuvent mener bien loin l'instruction. Il faut arriver à des enseignements abstraits et plus difficiles, qui n'offrent pas d'intérêt intrinsèque pour l'esprit de l'enfant et qui ont besoin par conséquent que l'habileté du maître en fasse accepter et désirer l'étude. Alors apparaît ce que M. James appelle l'intérêt « artificiel », ou bien encore l'intérêt acquis ou dérivé. Comment le créer? En établissant une association, une connexion entre les choses qui sont intéressantes par elles-mêmes et celles qui ne le sont pas. Une idée déjà acquise, et qui l'a été sans effort par une adhésion joyeuse de l'esprit, communique à d'autres idées qui lui sont liées une partie de son attrait propre. L'intérêt se propage ainsi de l'une à l'autre. Les deux objets n'en font plus qu'un ; l'objet intéressant déverse ses qualités sur celui qui ne l'est pas.

L'art de l'enseignement consiste donc à associer les nouvelles études aux anciennes, à mettre en rapport avec les premières impressions, avec les premières expériences de l'écolier, les idées nouvelles qu'on veut lui inculquer.

« Si vous voulez éveiller chez vos élèves l'intérêt, dit en propres termes M. James, il n'y a qu'une manière de procéder : être certain, quand vous commencez à leur parler, qu'ils ont dans l'esprit une idée, un sentiment, quelque chose enfin à quoi vous puissiez rattacher ce que vous allez leur dire. Il faut que vous découvriez dans leur intelligence une ou plusieurs idées intéressantes par elles-mêmes. Les objets nouveaux pourront alors former avec celles-ci un tout systématique et logiquement associé. »

Les abeilles, quand elles essaiment, se réunissent en groupes, en faisceaux, puis elles se rattachent à celles de leurs compagnes qui les premières ont adhéré à la branche de l'arbre, où l'essaim est suspendu. De même les idées peuvent se relier les unes aux autres dans des réseaux d'association, former comme des grappes de pensées qui se soutiendront mutuellement ; mais elles doivent à l'origine s'accrocher, se cramponner à une base solide, c'est-à-dire aux premières impres-

sions agréables que l'enfant a éprouvées, dans des études qui avaient de l'intérêt pour lui.

La mise en train de l'attention. — De tout ce qui précède il faut conclure qu'il importe que les études s'enchaînent, qu'il y ait des rapports étroits entre celle qu'on abandonne et celle qu'on aborde. L'art des transitions, si nécessaire dans la composition d'un discours, ne l'est pas moins dans l'organisation d'un plan d'études, dans la distribution des exercices d'une classe.

Captiver l'attention, s'emparer du cerveau des enfants, exciter, échauffer progressivement l'esprit, le fixer et le retenir sur un objet nouveau, cela est plus difficile qu'on ne le croit généralement.

Dans la succession des matières d'enseignement, on suivra donc une progression régulière. On fera en sorte que la leçon déjà faite sollicite et prépare la leçon qui suivra, que les élèves puissent passer de l'une à l'autre par une pente douce et d'un accès aisé.

Dans l'organisation d'une classe, un exercice attrayant, une étude intéressante ou tout au moins facile seront particulièrement bien placés au début de la première heure de travail. De même, il serait imprudent de commencer d'emblée par l'exposé imprévu d'un sujet encore inexploré. Faire réciter aux élèves les leçons qu'ils avaient à apprendre, les interroger sur les choses déjà vues dans les classes précédentes, voilà des moyens excellents pour mettre en train les intelligences.

Les pédagogues de l'enseignement secondaire constatent, non sans quelque ennui, que le nouveau régime d'études, qui de huit à onze heures coupe la matinée de travail en trois classes successives, d'une heure chacune, sur trois matières différentes, leur crée des difficultés nouvelles. L'élève qui, par exemple, de huit à neuf a fait de l'histoire, de neuf à dix des mathématiques, est-il bien préparé à étudier le latin de dix à onze ?.., C'est une troisième mise en train qu'il faut réaliser.

L'intérêt et l'effort. — De quelque façon qu'on s'y prenne pour le produire, l'intérêt reste le grand secret d'un enseignement qui veut être efficace.

Mais, bien entendu, il ne faut pas que la recherche de l'intérêt, qui facilite l'étude, nous fasse oublier la nécessité de l'effort, d'un travail énergique de la part de l'élève. Seulement, dans la mesure du possible, il faut rendre l'effort lui-même intéressant. Et pour cela il faut le demander à l'intelligence qui agit, qui s'éveille joyeusement en présence des réalités familières, qui ensuite se laisse conduire par le fil de l'intérêt dans des études d'un ordre plus élevé, et non pas l'imposer à la mémoire, qui ploie péniblement sous le poids des abstractions incomprises et des mots stériles.

Faites agir l'intelligence par tous les moyens possibles. Un des meilleurs sera l'interrogation, celle surtout qui, par des questions bien posées, amène l'enfant à découvrir une vérité quelconque, ou tout au moins à lui donner l'illusion qu'il l'a découverte. Une page de Tyndall, le célèbre physicien anglais, nous montrera que cela est possible, même dans l'enseignement des mathématiques.

Une page de Tyndall. — « Un des devoirs que j'eus à remplir, aux débuts de ma carrière de professeur, fut de faire une classe de mathématiques : je me suis promptement aperçu qu'Euclide, et toute la géométrie ancienne, constituent, quand on se donne la peine de réveiller l'intelligence, une étude très attrayante pour la jeunesse. Mais j'avais soin de soustraire toujours les enfants à la routine des livres, et je mettais en jeu leur initiative personnelle, sur des questions prises en dehors de ces livres. Au commencement, cela déplaisait ordinairement à l'enfant d'être jeté hors des sentiers battus. Il se sentait dépaysé, mais je n'ai pas vu une seule fois que ce sentiment fût durable. Tout au contraire, j'ai vu bientôt les yeux de l'enfant briller ; puis enfin, avec un plaisir qui tenait un peu de l'extase d'Archimède, il s'écriait : « Monsieur, j'ai « trouvé !... » Le sentiment de sa propre force d'esprit, éveillé en lui, lui était d'un immense secours. Alors animée, vivifiée, ma classe faisait des progrès surprenants. Je m'efforçais ainsi de faire de l'étude de la géométrie, non pas tant une branche d'enseignement qu'un moyen d'éducation de la volonté et de l'attention. L'expérience a réussi. Les meilleures heures de

ma vie sont celles où j'ai assisté à la vigoureuse et joyeuse expansion des forces mentales, que j'avais tirées de l'état latent. »

BIBLIOGRAPHIE.

PINLOCHE, *Traduction des principales œuvres pédagogiques de Herbart*, Lille 1894. — W. JAMES, *Talks to teachers :* ch. X, *L'intérêt*. — G. COMPAYRÉ, *Herbart et l'éducation par l'instruction*, dans la collection *les Grands éducateurs*. — MAUXION, *L'éducation par l'instruction*, Paris 1901.

CHAPITRE XI

L'ART D'INTERROGER.

Importance de l'interrogation. — Ce que c'est qu'interroger. — Diverses formes de l'interrogation. — Un moyen de vérification. — Un exercice d'intelligence. — Un exercice de langage. — Effets moraux de l'interrogation. — La méthode socratique. — Les diverses matières d'enseignement. — Règles principales de l'interrogation. — Défauts à éviter. — Ce que l'interrogation exige du maître. — Écueils de la méthode d'interrogation. — Réponse à certaines objections. — Une page de M. Boutroux.

Importance de l'interrogation. — L'interrogation est-elle une *méthode* ou simplement un *procédé* d'enseignement ? C'est là une question de scolastique pédagogique qu'il est permis de négliger. Nous avons déjà vu qu'il n'y avait pas lieu d'attacher trop d'importance à la distinction, plus verbale que réelle, des méthodes et des procédés, puisque, après tout, une méthode n'est qu'un ensemble de procédés.

L'interrogation n'est qu'un procédé, si on l'emploie seulement comme un auxiliaire de la leçon, de l'exposé didactique. Elle sera une méthode, si elle devient la forme unique de l'enseignement.

Quoi qu'il en soit et qu'on l'emploie à forte ou à petite dose, l'importance de l'interrogation, comme moyen, comme instrument d'instruction, n'est pas contestable et n'a été que bien rarement contestée. Les pédagogues en ont presque unanimement reconnu l'extrême utilité (1). L'art d'interroger

(1) Le R. P. Rainvel, de la Compagnie de Jésus, dans un livre où il fait preuve d'une réelle expérience pédagogique, exalte en ces termes la méthode interrogative : « C'est elle qui éveille et soutient l'attention volage de l'enfant ; c'est elle qui stimule son esprit paresseux ; c'est elle qui établit la communication intime et vivante entre

n'est pas moins précieux que l'art d'exposer, et la pratique en est encore plus délicate et plus difficile.

L'interrogation est un exercice capital, disait Pécaut, et il ajoutait : « Les maîtres le négligent trop : ils ne se rappellent pas assez que le bon maître, au moins dans les écoles primaires, est avant tout le bon interrogateur. »

Ce que c'est qu'interroger. — Interroger, d'une façon générale, c'est appeler l'élève à collaborer avec le maître. C'est mettre en train deux activités, celle de l'instituteur qui enseigne, celle de l'enfant qui apprend. L'interrogation, c'est l'union féconde de deux esprits, l'esprit du maître qui sait, et l'esprit de l'élève qui aspire à savoir. Ce n'est plus l'enseignement didactique, qui trop souvent a pour résultat d'accabler sous le poids de ses leçons des mémoires passives, qui fatigue l'attention et la laisse échapper. C'est un enseignement suggestif, qui au monologue du maître substitue un dialogue animé entre le maître et l'élève, et qui seul fait des classes vivantes.

L'interrogation oblige les élèves à agir : elle éveille, elle excite leur intelligence. Elle tient l'auditoire en haleine ; elle retient son attention mobile et fugitive ; elle suscite progressivement, en face du savoir acquis, le savoir qui commence, qui tâtonne, qui hésite et qui cherche sa voie ; elle le dirige ; elle lui montre la route. Elle provoque la connaissance, plus qu'elle ne l'impose. Elle fait appel à l'initiative des enfants. Grâce à elle, tout le monde travaille dans la classe. Le maître n'est pas seul en scène : de petits acteurs y jouent aussi leur rôle. « Je ne veux point, disait Montaigne, que le maître invente et parle seul. Il est bon qu'il fasse trotter devant lui son élève. » S'il est vrai, comme on l'a répété souvent, que la grande affaire, à l'école, ce n'est pas tant l'acquisition des connaissances que l'éveil de l'esprit, on pourrait soutenir que l'art d'interroger l'emporte sur l'art d'exposer.

l'esprit de l'élève et celui du maître. C'est plaisir de voir une classe où l'on sait interroger et répondre. Tout le monde est éveillé, attentif. Ainsi donc interrogez beaucoup, si vous voulez intéresser et faire travailler l'enfant. Ainsi agissait Socrate... »

Diverses formes de l'interrogation. — L'interrogation, il est vrai, n'a pas toujours la prétention d'être un instrument de découverte, qui mette en branle l'intelligence de l'enfant, pour préparer l'acquisition de connaissances nouvelles. Sous sa forme la plus humble, et qui n'est cependant pas la moins utile, elle n'est qu'un moyen de vérification des connaissances déjà acquises, des choses déjà étudiées.

Un moyen de vérification. — A ce premier point de vue, l'interrogation rend déjà de très grands services. Par elle, le maître s'assure que les élèves ont écouté, qu'ils ont suivi la leçon, qu'ils l'ont retenue.

Sous cette forme, l'interrogation sera partout à sa place dans une classe bien faite. Au début de la leçon, d'abord, — ou plutôt avant qu'elle commence, — afin de constater si les élèves ont profité de ce qui a déjà été enseigné, s'il est possible d'aller plus loin, si la chaîne à laquelle on va ajouter un nouveau chaînon est bien ancrée dans leurs esprits.

Pendant la leçon ensuite. L'enseignement, en effet, ne doit pas être un soliloque du professeur. C'est bien à tort que certains pédagogues allemands interdisent de mêler les interrogations à l'enseignement proprement dit. Même un exposé régulier, une leçon magistrale seront utilement coupés par des questions et des réponses. Le maître qui parle le mieux n'est pas encore un bon maître, s'il est seul à parler dans sa classe. Il doit savoir se taire, pour donner la parole à ses élèves. Ne serait-ce que pour rompre la monotonie de son discours, il s'arrêtera un instant ; il interpellera ses élèves ; il leur fera répéter ce qu'il vient de dire ; il s'assurera qu'ils ont marché avec lui. Il mettra ainsi de la variété et du mouvement dans la classe, et il dissimulera la longueur de sa leçon.

En outre, les élèves qui se savent toujours sous le coup d'une question possible, posée à l'improviste, se tiendront sur leurs gardes et redoubleront d'attention.

Enfin, ces petits entr'actes les reposeront et faciliteront la continuation du travail : car, dans ce cas, la réponse à faire ne leur imposera aucun effort pénible, le maître ne les interrogeant que sur des choses qu'ils ne peuvent pas avoir

oubliées, puisqu'il vient précisément de les leur enseigner.

Bien entendu, utiles au commencement et au cours de la leçon, les interrogations le seront aussi à la fin. Quand il a fini d'exposer son sujet, le maître interrogera encore pour vérifier les résultats obtenus, pour constater si les points essentiels de la question ont été suffisamment mis en lumière, s'il n'est pas allé trop vite, s'il n'a pas trop pressé les petits pas des enfants.

L'interrogation a ce grand avantage qu'elle permet au maître de se rendre bien compte de la portée d'esprit de ses auditeurs. « Le maître, disait Pécaut, y apprend à mesurer par quelle latitude intellectuelle se trouve l'élève, ce qu'il a compris de la leçon, ce qu'il ne peut comprendre. » Par suite, il saura sur quels points, restés obscurs et incompris, il est nécessaire de revenir et d'insister, quelles explications complémentaires il lui faut ajouter, pour que la lumière se fasse complète dans l'esprit de ses élèves. Il reconnaîtra, dans l'insuffisance des réponses qu'il obtient, quelles lacunes il avait laissé subsister dans la leçon du jour, et il les évitera dans les leçons suivantes. Faisant un retour sur lui-même, des scrupules lui viendront : il s'avouera que l'inattention des élèves n'est pas seule coupable, ni toujours la faiblesse de leur intelligence ; qu'il est pour quelque chose, par les défauts de sa méthode, dans la pauvreté de leurs réponses, et qu'il a des efforts nouveaux à faire pour que son enseignement soit plus clair, plus intelligible, et vraiment au niveau de son petit auditoire.

Un exercice d'intelligence. — L'interrogation, même sous sa première forme, ne doit pas s'adresser à la seule mémoire : il faut qu'elle soit aussi un exercice d'intelligence. Elle fortifiera le savoir par la répétition ; mais elle doit le consolider aussi, en faisant appel à la réflexion de l'élève, en l'obligeant à prouver que ses connaissances font corps avec son esprit, qu'il en est maître et qu'il peut en disposer dès qu'on le lui demande.

Faire répéter mot pour mot par l'élève ce qui lui a été enseigné en classe ou ce qu'il a lu dans ses livres et se

contenter de cette reproduction littérale, de ce rappel mécanique des souvenirs, cela est tout à fait insuffisant.

Il faut que les questions posées le soient de façon à établir, par les réponses qu'elles provoquent, que la leçon a été non seulement retenue, mais comprise. « Que le précepteur, disait Montaigne dans des termes bien expressifs, ne demande pas seulement compte à l'enfant des mots de la leçon, mais du sens et de la substance ; que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder en autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien. C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée; l'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme de ce qu'on lui avait donné à cuire... » En d'autres termes, l'esprit ne possède, ne sait réellement que ce qu'il s'est assimilé, ce qu'il peut, par conséquent, traduire à sa façon, librement et dans une interprétation plus ou moins personnelle.

Un exercice de langage. — Un des effets les plus heureux de la méthode d'interrogation, c'est qu'elle exerce les enfants à parler. Le grand art pour un maître, a-t-on dit, consiste non à parler, mais à faire parler. Sans doute, du fait qu'il aura entendu et écouté un maître qui parle bien, en vertu des lois de l'imitation, l'élève sera préparé à s'exprimer lui-même avec les qualités de précision et de netteté dont son professeur lui donne l'exemple.

Mais c'est pourtant par l'exercice seul qu'on réussira à former son langage. L'interrogation secouera son inertie verbale et vaincra sa timidité naturelle. Forcé de répondre aux questions posées, il s'habituera peu à peu à trouver le mot propre pour traduire sa pensée. On ne se contentera pas d'une réponse par oui ou par non. « Dans mes excursions en Allemagne et en Suisse, a dit M. Bréal, je n'ai guère rencontré d'élève restant muet. Au contraire, l'élève français aime mieux se taire que se tromper et réserve pour les travaux écrits le meilleur de son intelligence. »

Il faut combattre cette tendance. D'abord courtes, les réponses de l'élève seront insensiblement plus développées;

sa langue se déliera ; l'interrogation sera pour lui, non seulement un exercice de mémoire et d'intelligence, mais aussi un exercice de langage. Notons que par là l'interrogation préparera l'élève aux examens ; et, dans quelque condition que le sort nous ait placés, nous avons tous des examens à subir.

Effets moraux de l'interrogation. — A un tout autre point de vue, il n'est pas douteux que l'interrogation bien conduite peut exercer une influence heureuse sur le caractère moral des élèves. Elle les enhardit; elle leur donne quelque confiance en eux-mêmes et, en leur attribuant un rôle à tenir dans la classe, elle éveille en leur conscience le sentiment de leur personnalité.

On a pu soutenir non sans raison que l'interrogation, en même temps qu'elle émancipe un peu la liberté de l'enfant, puisqu'elle lui donne le droit de parler, lui apprend aussi la docilité, en l'obligeant à suivre attentivement la pensée du maître dans l'enchaînement d'une série de questions rigoureusement liées l'une à l'autre. « Parfois, dit M. Boutroux, nous ne répondons pas à une question parce que nous répugnons à écouter autrui, à entrer dans sa pensée. Bien écouter, répondre en s'enfermant dans les termes de la question, c'est se subordonner, c'est obéir, et l'habitude de l'interrogation formera l'esprit des enfants à ce genre d'obéissance. »

Enfin, tandis que le maître interroge et que les élèves travaillent ensemble à trouver les réponses, une sorte de sympathie les unit dans cette solidarité d'effort. Une âme commune se forme, et ainsi « c'est jusqu'aux sources mêmes de la vie intellectuelle et morale que pénètre l'influence heureuse de l'interrogation ».

La méthode socratique. — Après l'interrogation qui a surtout pour but de faire retenir, il y a celle qui s'efforce de faire trouver. C'est la méthode que Socrate a inaugurée avec un art incomparable. Il ne saurait être question de l'imiter : d'abord parce qu'il est inimitable ; ensuite pour cette raison qu'il s'adressait à des adolescents, qui avaient déjà beaucoup

appris, qui savaient réfléchir, et que nous nous adressons à de jeunes enfants inexpérimentés et encore peu instruits.

Il est pourtant possible, même dans l'enseignement élémentaire, de s'inspirer de la méthode socratique et de lui emprunter son procédé fondamental, lequel consiste, comme disait Socrate, à « accoucher » les esprits, c'est-à-dire à leur faire produire par eux-mêmes les vérités dont leur raison ou leur expérience est « grosse », pour ainsi dire.

Sans doute, c'est un procédé un peu lent de faire chercher aux enfants, par de longs détours, des vérités qu'on pourrait leur donner toutes faites. Mais qui ne voit combien seront précieuses pour l'enfant, plus solides et plus durables, ces connaissances qu'il aura trouvées par lui-même, que des questions savamment conduites l'auront conduit à découvrir et qui seront comme les productions de son propre esprit?

Les diverses matières d'enseignement. — Il est bien évident que toutes les matières d'enseignement ne comportent pas au même degré l'usage de la méthode socratique.

On ne saurait, par exemple, enseigner sous forme d'interrogation, ni l'histoire, c'est-à-dire une série de faits, d'événements qui se sont accomplis dans le passé, dans le lointain du temps ; ni la géographie, c'est-à-dire un ensemble de réalités qui existent dans le lointain de l'espace. L'interrogation inventive n'est guère utilisable que dans les sciences de raisonnement pur ou d'expérience morale : celles où l'enfant trouve en son propre fonds de quoi répondre aux questions posées, et celles aussi où, de principes généraux qu'il a appris et compris il lui est possible, par l'effort du raisonnement, de déduire telle ou telle conséquence. On ne fait pas jaillir l'eau d'un rocher stérile : on ne peut rien faire sortir d'un esprit vide et qui n'est pas encore gros d'idées. Comme le disait Pestalozzi dans son langage imagé : « Pour que l'aigle et l'autour prennent des œufs aux autres oiseaux, il faut que ceux-ci en aient déposé dans leurs nids. »

C'est dans l'enseignement de la morale que la méthode socratique peut le plus facilement aboutir à des résultats. « En ces matières, disait Kant, c'est à la raison de son élève

que le maître demande ce qu'il veut lui enseigner (1). » A sa raison, et aussi, ajouterons-nous, à son expérience personnelle. Et si, par hasard, l'élève ne sait pas répondre, ajoutait Kant, « le maître lui suggérera la réponse en dirigeant sa raison. »

De même, dans l'enseignement des sciences mathématiques, un maître habile, qui sait de quelles connaissances disposent déjà ses élèves, pourra les interroger de façon à faire analyser par déduction une vérité générale. De même encore, dans l'enseignement des sciences physiques et naturelles, il les amènera par ses questions à découvrir inductivement la loi qui résulte des faits qu'il a déjà observés et de ses expériences familières.

Règles principales de l'interrogation. — La première règle à suivre dans l'interrogation socratique, c'est de l'avoir préparée. Sous prétexte qu'elle n'est pas une leçon en forme, le maître pourrait être tenté de s'en rapporter à l'inspiration du moment. Je ne dis pas qu'il ne puisse se rencontrer, dans les circonstances et dans les incidents de la classe, des occasions de poser des questions imprévues. Mais, en règle générale, une préparation est nécessaire. « Les questions d'intelligence et de réflexion, disait Pécaut, doivent être bien choisies et bien conduites... Les questions de cette sorte ne s'improvisent pas; ce serait déjà beaucoup d'en préparer avec soin deux ou trois par leçon, se rapportant directement au sujet, et d'en bien suivre la manœuvre. »

Un bon professeur n'improvise rien, ne livre rien au hasard. Les questions doivent être faites avec méthode, avec suite. Chacune doit venir à sa place, conduisant à une question nouvelle qui découle de la précédente. Rien ne déconcerte l'esprit des élèves comme une interrogation décousue, désordonnée, qui va en zigzag, de côté et d'autre.

Une autre règle sera de ne pas exiger toujours une réponse immédiate, instantanée, et de ne pas intervenir trop vite pour mettre fin au silence qui se prolonge. Pour que l'interrogation soit vraiment un exercice intelligent, laissons à l'élève le

(1) Kant, *Théorie de la vertu*, traduction Barni, p. 170.

temps de la réflexion, sans lui en donner trop cependant.

On a souvent recommandé, selon la méthode pratiquée en Allemagne, de poser la question à toute la classe, sans désigner d'avance celui qui doit répondre. Si l'on s'adresse en effet à un seul élève, on risque de voir les autres se désintéresser d'un exercice qui ne les regarde pas et se dispenser par suite de tout effort.

Il n'est pas besoin de dire que tous les élèves, même les moins bons, doivent être interrogés à leur tour. Trop souvent les maîtres ont une tendance à ne poser des questions qu'à ceux dont ils attendent des réponses promptes et exactes, et à négliger les moins forts : c'est de ceux-là pourtant qu'il est particulièrement nécessaire d'exciter l'attention et la réflexion. On aura soin seulement de ne leur présenter que des questions faciles, auxquelles il leur soit possible de répondre.

Il est inutile de dénoncer la vanité de ce qu'on appelle la méthode « catéchétique » : elle n'est qu'une parodie de la méthode socratique, puisque les demandes y appellent des réponses arrêtées d'avance, stéréotypées, apprises par cœur. Comme on l'a dit, cette « catéchétique », dont certains pédagogues allemands sont si fiers, n'est que « la forme rigide et morte du catéchisme, appliquée à toutes les matières de l'enseignement ».

Disons encore qu'il faut se garder des questions qui ne sont, pour ainsi dire, que des devinettes, des pièges, des demandes captieuses, n'ayant pour but que de faire briller l'esprit de celui qui les pose. Nous avons connu un examinateur de baccalauréat qui se plaisait à dérouter les candidats, en leur demandant quel était le personnage principal de la tragédie d'*Athalie* : « C'est Athalie ; c'est Joad », insinuait tour à tour le futur bachelier. « Non! non! reprenait l'interrogateur, le principal personnage d'*Athalie*, c'est Dieu! »

Il y a des professeurs qui croient possible de demander à leurs élèves de répondre tous à la fois, en chœur pour ainsi dire. Et, pour justifier cette méthode « chorale », ils prétendent qu'ainsi tous les élèves sans exception participent à l'exercice. Cela n'est pas bien sûr : car, dans le brouhaha et le bruit de

cette réponse collective, les paresseux et les ignorants peuvent dissimuler leur ignorance et leur nullité, de même que, dans un exercice de chant, on voit des enfants qui ne savent pas chanter remuer simplement les lèvres sans émettre aucun son.

Défauts à éviter. — Dans ses *Souvenirs d'inspection*, un universitaire distingué, Anthoine, exposait en ces termes les défauts d'une interrogation trop pressée, qui ne sait pas patienter et attendre :

« Vous avez posé une question à Berthe, à Jeanne, disait-il à une institutrice, et comme Jeanne ne répondait pas tout à fait comme vous le désiriez, vous vous êtes adressée à une autre, et encore à une autre : et vous avez fini par répondre vous-même. Ou la question était trop difficile, et il eût mieux valu ne pas la poser ; ou vous deviez presser davantage l'élève que vous avez d'abord interrogée ; en tout cas, il fallait revenir à elle... »

Et Anthoine concluait ainsi : « Que l'interrogation ne voltige pas sans cesse en tous sens ; qu'elle se pose, qu'elle se fixe pour un temps quelque part. Voici un esprit paresseux, lent : ne l'abandonnez pas à son apathie ; sollicitez-le, pressez-le ; engagez avec lui une sorte de lutte ; intéressez, si vous le pouvez, la classe entière à cette lutte, faites-l'y participer ; mais revenez toujours à ce même esprit : il s'agit de savoir si c'est lui qui sera vaincu ou vous. Or je dis que c'est vous qui serez vaincu, si vous ne parvenez pas à lui donner la claire notion de ce que vous voulez, de ce que vous devez lui apprendre. »

Il ne faudrait pourtant pas s'obstiner trop longtemps à solliciter une réponse qui ne vient pas. Que de fois, dans nos tournées d'inspection, avons-nous souffert de voir toute une classe rester coi, devant une question mal conçue, ou mal présentée par le professeur, et qui dépassait le savoir des élèves ! Il y a alors des silences de mort, qui pèsent sur la classe, qui font perdre du temps, qui arrêtent le mouvement, l'élan.

En sens inverse si, au lieu de rester bouche close, tous ou

presque tous les élèves lèvent la main pour répondre, cela ne sera pas toujours un bon signe : c'est que la question posée était trop facile en elle-même, ou que dans l'expression, dans l'énoncé du problème, les élèves avaient pu lire la solution et vu transparaître la réponse à faire.

Ce que l'interrogation exige du maître. — Ce n'est pas seulement pour l'élève que l'interrogation est un instrument d'éducation intellectuelle : elle l'est aussi pour le maître. Elle l'oblige en effet à être sans cesse en éveil, en action. Autre chose est débiter de mémoire un exposé oral, sur une matière que l'on connaît bien ; répéter une leçon déjà faite d'autres fois, avec l'aisance que donne l'habitude. Autre chose — et combien plus difficile ! — être toujours sur le qui-vive, avoir l'œil au guet pour choisir les questions à faire, pour en peser les termes, pour en mesurer la portée, pour écouter les répliques des élèves et se tenir prêt à les redresser, s'ils se trompent, à les compléter, s'ils n'ont pas tout dit ; enfin pour trouver au besoin une autre forme à la question posée, afin de faciliter la réponse. « La sûreté chez le maître et la prestesse chez l'élève, a dit M. Bréal, sont les fruits de la pédagogie de l'interrogation. »

Écueils de la méthode d'interrogation. — L'art de l'interrogation est donc un art délicat, dont la pratique est difficile, un instrument qu'il faut manier avec prudence et avec précaution. On risque par exemple de fatiguer et de décourager l'enfant, si on l'obsède de questions auxquelles il n'est pas en état de répondre, surtout si l'on se fait un jeu de l'embarrasser, de le déconcerter par des interrogations trop pressantes et tenaces, auxquelles il ne répondra que par des sottises, qui feront rire les camarades moqueurs.

Socrate, l'inventeur de la méthode, n'a-t-il pas dû une partie de l'impopularité qui causa sa perte à ses habitudes de perpétuelle inquisition intellectuelle ? Ce questionneur subtil et infatigable avait fini par agacer les nerfs à ses concitoyens, qui ne le lui pardonnèrent pas. Gardons-nous, dans nos interrogations, de ce persiflage ironique qui démonte l'élève et l'irrite parfois, en le couvrant de confusion.

Défions-nous aussi de ces exercices fastidieux auxquels Pestalozzi condamnait ses élèves, lorsqu'il les obligeait, devant une vieilletapisserie, usée et trouée, appendue au mur de la classe, à la considérer dans tous ses détails. « Enfants, que voyez-vous ? — Je vois un trou dans la tapisserie. — Dans la trou, que voyez-vous ? — Je vois le mur derrière la tapisserie... »

Réponse à certaines objections. — Les défauts possibles d'une pratique maladroite de la méthode d'interrogation doivent nous rendre circonspects dans l'usage que nous en faisons; mais il s'en faut que nous puissions souscrire à l'opinion de ceux qui s'arment de ces difficultés pour la condamner et la proscrire.

« Interroger les élèves, s'écrie un professeur d'école normale, M. Scheid, dans un article plus ingénieux que juste, mais c'est renverser l'ordre logique des choses. »

L'enfant est naturellement questionneur, c'est à lui d'interroge le maître, c'est au maître de répondre. Et voici les arguments sur lesquels on essaie d'étayer cette théorie paradoxale. D'abord, s'agit-il des questions par lesquelles le maître, une fois sa leçon faite, impatient de savoir si l'élève a compris, l'interroge et n'obtient pas toujours des réponses satisfaisantes. « Les élèves, dit M. Scheid, voudraient nous interroger, et c'est nous qui leur demandons de répondre. Ici, le mal est dans la leçon même : pourquoi celle-ci plutôt qu'une autre ? A cette heure plutôt qu'à une autre ? Parce que nous en avons décidé ainsi !... » Mais oui, on l'a décidé ainsi, dans un emploi du temps réglé par le bon sens et l'expérience, en se conformant à l'ordre naturel et logique des connaissances que nous avons charge de transmettre. Eh quoi ! faudrait-il donc attendre, pour faire une leçon, que l'élève le demandât, le désirât ; faudrait-il s'en remettre à son bon plaisir et subordonner la marche des études aux mouvements désordonnés de la curiosité capricieuse des enfants ? Ce serait, il est vrai, ce que Tolstoï a appelé « la liberté dans l'école » ; mais cette liberté, de son vrai nom, ce n'est rien moins que l'anarchie scolaire.

Passons sur cette objection que notre auteur adresse à de prétendues leçons inopportunes, et qui au raitpour conséquence, si elle était fondée, de rendre impossible tout enseignement régulier. Ce que M. Scheid veut interdire surtout, c'est qu'à n'importe quelle leçon le maître fasse succéder des interrogations sur les idées ou les faits qu'il y a exposés. Et pourquoi faudrait-il l'interdire ?... Parce que, nous dit-on, il n'est pas toujours agréable pour un élève de répondre, même lorsqu'il sait; le plaisir de dire ce que l'on connaît étant moindre que celui de découvrir ce que l'on ignore.

Nous n'hésitons pas, sur ce point de fait, à contredire catégoriquement M. Scheid. Il suffit d'avoir quelquefois, comme professeur ou comme inspecteur, interrogé des enfants, pour savoir que c'est pour eux une grande joie de répondre. Avec quel air de triomphe ils font montre de leur petit savoir ! Il n'y a d'ennui pour eux que s'ils ne savent quoi dire. Mais, même alors, il y a profit. S'ils ne trouvent pas la réponse, ils l'ont du moins cherchée ; il y a eu effort ; il y a maintenant aveu d'ignorance et, par conséquent, désir de travailler mieux, de s'instruire davantage, pour ne pas être pris, une autre fois, au dépourvu.

Du réquisitoire de M. Scheid, il n'y a rien à retenir au fond contre la méthode en elle-même. Mais quelques-unes de ses critiques portent juste contre certaines manières vicieuses de procéder : par exemple, celle d'un maître qui interroge à l'aventure, posant des questions qu'il serait peut-être lui-même incapable de résoudre ; ou, inversement, le parti pris de celui qui, ayant son siège fait, néglige ou repousse toutes les réponses qui ne sont pas la seule, l'unique réponse qu'il attend et que, de guerre lasse, après beaucoup de temps perdu, il est obligé de fournir lui-même.

Une page de M. Boutroux. — Concluons donc que l'interrogation est un des procédés essentiels de l'art d'enseigner, bien qu'il ne soit pas le seul. Comme l'a écrit excellemment M. Boutroux : « L'interrogation doit coexister avec les leçons en règle et l'emploi des livres : elle n'en dispense pas. Pratiquée seule, elle ne suffirait pas à donner à l'esprit des notions

précises et exactes, à lui faire voir nettement dans un tout l'enchaînement et la proportion des parties. De plus, bien qu'elle excite l'esprit, elle n'en est pas moins un stimulant extérieur, et le maître doit tendre à rendre ce stimulant inutile. L'interrogation, comme tout mode de culture, veut être pratiquée avec mesure et discernement. Avec les commençants, elle est prépondérante. D'un bout à l'autre des études, elle tient sa place ; mais elle la revendique moins large à mesure que les écoliers sont plus près du terme. Au moment où vous quittez vos élèves, vous devez les avoir mis en mesure de se passer de vous. Vous n'aurez plus besoin de les interroger, car ils s'interrogeront eux-mêmes ; vos scrupules, votre respect de la vérité seront devenus une partie de leur conscience. »

BIBLIOGRAPHIE.

Boutroux, *De l'interrogation* (*Revue pédagogique*, janvier 1896). — F. Pécaut, *L'Éducation publique (Notes d'inspection générale)*. — Anthoine, *A travers les écoles*. — Marion, *L'Éducation dans l'Université*, 2e partie, ch. xi. — Scheid, *La Curiosité et l'interrogation* (*Revue pédagogique*, juillet 1905). — Bainvel, *Causeries pédagogiques*, Paris 1898 : ch. i, *L'art d'interroger en classe*.

CHAPITRE XII

L'ART D'EXPOSER.

L'enseignement oral. — Les dons naturels. — Nécessité de la préparation. — Une page de Pécaut. — La simplicité. — Simplifions. — La clarté, la brièveté. — La variété. — Leçons de grammaire. — Exposés d'histoire. — Exposés de géographie. — Enseignement de la morale. — Un exemple de leçon de morale. — L'enseignement scientifique. — Règles générales.

L'enseignement oral. — Quelque heureuse qu'ait été, et en plusieurs manières, l'influence de Rousseau sur l'éducation moderne, force nous est de constater qu'on ne peut guère aborder un chapitre de pédagogie sans avoir à réfuter et à repousser quelqu'un de ses paradoxes.

Ainsi, d'après Rousseau, il faudrait renoncer à tout enseignement didactique, à toute leçon magistrale : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale : il ne doit en recevoir que des choses »; de même qu'il faudrait, — nous le verrons plus loin, — si l'on écoutait Rousseau, proscrire absolument l'usage des livres.

Que serait pourtant une classe où le maître ne prendrait pas la parole ? Autant vaudrait supprimer le maître, si on doit le réduire à n'être, comme le précepteur d'Émile, que le simple spectateur du travail de ses élèves, et si son rôle se borne, dans un plan d'éducation purement négative, à écarter de leurs esprits les causes d'erreur. Tout au contraire il doit, par une éducation positive, leur enseigner directement la vérité. Quelque large qu'on fasse la part de l'interrogation, il y a place aussi pour les leçons en forme.

C'est en parlant à l'enfant que la mère éveille son esprit et lui transmet les premières connaissances. C'est par la

parole que l'instituteur développera peu à peu son savoir élémentaire.

Une leçon bien faite, en n'importe quelle matière, apporte aux élèves les résultats du long travail de la pensée humaine. Elle leur épargne les lents et pénibles efforts de la recherche personnelle. En quelques minutes, elle résume le contenu d'un gros livre ; elle en extrait les notions essentielles ; elle en dégage une science toute faite.

Les « autodidactes » sont des exceptions très rares. Il ne saurait être question d'apprendre sans maître. Les maîtres, sans doute, ce seront les livres, les choses. Mais combien nécessaire aussi, et sûrement plus efficace, la parole du professeur, qui pénètre les intelligences avec autrement de force que le livre muet ; qui s'insinue doucement dans les âmes, d'une voix aimable et persuasive, ou bien qui les domine et les subjugue par des accents vigoureux, sans compter la puissance d'action que la parole tient de la personne même du maître et de son autorité sur les élèves.

Les dons naturels. — C'est dans l'enseignement oral que les dons naturels du maître se font voir avec le plus d'avantage. On sait quelle est la puissance de la parole chez un orateur, dont l'éloquence remue et passionne les foules. A l'école, il ne s'agit pas d'être éloquent; mais il faut être clair, vif, animé; il faut avoir une élocution facile, une mémoire souple, un peu d'imagination : toutes les qualités enfin que réclame ce que Pascal appelait l'art d'agréer ou l'art de persuader.

Les qualités physiques, elles-mêmes, ne sont pas à dédaigner. Une voix forte, sans être criarde, une articulation nette, contribueront à tenir l'auditoire attentif. Nous n'irons pas jusqu'à souhaiter, comme le faisait au XVIIe siècle l'abbé Fleury, l'ami de Fénelon, que le professeur ait un « beau visage », qu'il soit « bien fait de sa personne » ; mais nous rappellerons qu'une bonne tenue, des manières agréables, des gestes aisés, une mimique expressive, ne sont pas plus inutiles pour l'efficacité d'une leçon scolaire que pour le succès d'un grand discours.

Nécessité de la préparation. — La première condition pour faire de bonnes leçons, c'est de les avoir préparées. Il y a d'abord la préparation lointaine, celle qu'assure à un maître réellement instruit, qui a fait de solides études, la possession des matières qu'il est chargé d'enseigner.

Il y a encore une autre préparation générale, celle qui consiste à tracer dès le début de l'année, au moins dans ses grandes lignes, le plan d'ensemble de son enseignement, de sorte que chaque leçon nouvelle vienne bien à sa place, et qu'elle se relie à celle qui l'a précédée, comme à celles qui la suivront.

Mais il y a aussi la préparation spéciale et quotidienne du fond et de la forme de chaque leçon. Quel que soit le savoir acquis, il ne faut jamais se fier à l'inspiration. Tantôt revoir ses notes, tantôt relire un livre connu ou lire un livre récent qui présente sous un jour nouveau la question que l'on doit traiter, recourir aux dictionnaires et aux revues scolaires, tout au moins rafraîchir ses souvenirs par quelques instants de réflexion, et enfin, d'une façon ou d'une autre, avoir soin de dresser le plan de son exposé, d'en établir le début, les idées essentielles, la conclusion : voilà le travail préliminaire que comporte tout enseignement oral.

La préparation est nécessaire, non seulement pour que l'enseignement soit donné avec ordre et avec méthode, mais pour que le professeur y prenne lui-même intérêt, pour qu'il se renouvelle en se perfectionnant, pour qu'il apporte dans ses exposés une nouveauté d'accent et une fraîcheur d'idées qui disparaissent vite des leçons trop souvent faites et répétées.

Une page de Félix Pécaut. — « Il m'arrive quelquefois, écrivait Pécaut, de rêver que je suis redevenu jeune d'une vingtaine d'années : je me vois, non pas inspecteur, mais simple instituteur primaire. J'ai à diriger une assez nombreuse école de village ou le cours complémentaire d'un bourg. Mon inspecteur, dont j'aime à rechercher les conseils, veut bien me faire quelque crédit et me laisser pour un temps maître de mes mouvements. Ce n'est pas un grand attrait que d'enseigner

à des esprits frustes et neufs les éléments des connaissances nécessaires, ou de faire servir toutes les leçons à créer de saines et fortes habitudes d'esprit. Il ne m'échappe pas que j'ai affaire à de petits plébéiens ; qu'ils déserteront l'école de très bonne heure ; que j'ai à les munir d'un minimum de savoir *utile*, sans qu'il me soit loisible de me trop complaire à la culture désintéressée.

« C'est pourquoi, dans une école de n'importe quel degré dont j'aurais la charge, je m'appliquerais invariablement à composer en chaque matière un précis, — j'allais dire un *stock*, — de connaissances : faits, dates, lieux d'histoire et de géographie ; règles de grammaire, d'orthographe, d'arithmétique ; principes ou notions élémentaires de sciences appliquées, d'hygiène, d'agriculture, etc. ; et ce précis restreint, le plus nourri, le plus court, le plus simple que je saurais le faire, j'en ferais entrer, par un effort incessant, la substance et même la *lettre* dans l'intelligence et dans la mémoire de mes élèves. »

Les conseils de Pécaut sont excellents. Mais après qu'on les aura suivis, il restera encore à diviser en leçons successives, à découper par tranches, pour ainsi dire, cet ensemble de connaissances; et encore à rechercher, pour le présenter aux élèves, les qualités d'exposition qui font le maître habile.

La simplicité. — La simplicité est en toutes choses une qualité essentielle. Elle l'est dans la vie de l'honnête homme. Elle l'est dans l'enseignement du bon professeur. Les moralistes nous recommandent l'esprit de simplicité dans notre conduite, dans notre tenue, dans nos manières. Les pédagogues n'ont pas moins raison de nous exhorter à être simples dans nos pensées, simples dans notre langage.

Cela ne veut pas dire qu'il faille rester terre à terre dans la pensée ou vulgaire dans le langage. « Il faut, disait Vinet, une instruction supérieure pour s'élever à la simplicité. » Plus le maître sera instruit, plus il dominera son sujet, et plus il sera capable, voyant les choses de haut, d'élaguer les détails inutiles, de dégager l'essentiel, d'aller droit au cœur de la question.

Simplifions! — On a répété bien des fois qu'enseigner c'était choisir. Le difficile n'est pas de tout dire, du moins de dire tout ce que l'on sait, mais de faire un choix, de ne dire que ce qu'il faut. Pour transposer une leçon d'école normale et en faire une leçon d'école élémentaire, il suffira bien souvent de la réduire à des proportions plus humbles, de déblayer, de même qu'on ébranche les rameaux des arbres trop touffus; de choisir enfin ce qui est à la portée des élèves et ce qu'il est réellement utile qu'ils connaissent.

Il ne saurait être question de « simplifier » l'enseignement, en retranchant telle ou telle partie du programme de l'instruction primaire. Toutes sont également indispensables. Mais, dans chaque matière, on peut simplifier, comme l'a dit Pécaut, « non pas à l'aventure, mais avec circonspection, en consultant l'âge, la portée d'esprit, la culture antérieure de la moyenne des élèves; en omettant délibérément, au fur et à mesure, dans tous les chapitres des divers programmes, tout ce qu'on n'a pas le loisir de voir d'assez près et qui n'est pas indispensable pour éclairer la suite des études ». Le mot d'ordre, disait Horace Mann (1), doit être « alléger, choisir, donner ce qui nourrit, non ce qui encombre ».

La clarté, la brièveté. — La clarté est intimement unie à la simplicité. Si vous évitez les pensées ambitieuses et aussi les termes savants, vous restez simple et vous avez chance d'être clair du même coup.

Qu'aucun mot ne soit prononcé sans qu'il soit expliqué, défini, et encore, si l'on a affaire à de petits enfants, sans que l'objet lui-même soit présenté aux yeux. Trop souvent, pour faire étalage de sa science, on emploie prématurément et inutilement les mots scientifiques. M. Fouillée nous parle quelque part d'un petit écolier, qui savait dire d'une fleur qu'elle était « une dicotylédone, gamopétale, hypogyne, de la famille des borraginées »... Pourquoi son professeur ne s'était-il pas contenté de lui laisser son joli nom populaire de myosotis? Nous

(1) Horace Mann, le plus célèbre des pédagogues américains. Voir, dans la collection *les Grands éducateurs*, l'étude intitulée : *Horace Mann et l'Ecole publique aux Etats-Unis.*

entendions récemment, dans un lycée, un professeur de classe élémentaire, qui reprochait à ses élèves d'être des « neurasthéniques »... Nous les interrogeons : nul d'entre eux ne savait ce que ce grand mot pouvait bien signifier. Ni le mot, ni heureusement la chose n'étaient de leur âge!

Mais, même en écartant avec soin les mots difficiles ou techniques, un professeur peut être obscur, embarrassé, vague dans l'expression de sa pensée. C'est que cette pensée elle-même est restée confuse et embrouillée. Pour être clair, ce n'est pas sur le choix des mots que doit principalement porter votre effort : c'est sur vos idées. Clarifiez-les, éclaircissez-les, et un langage clair suivra tout naturellement. Rappelez-vous le vers de Boileau :

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement.

S'il faut être simple et clair dans ses exposés, il convient aussi d'être bref. Les leçons les plus courtes seront souvent les meilleures. Ne pas trop parler n'est pas moins nécessaire que bien parler. Gardons-nous de ressembler à ces professeurs babillards, qui ne laissent pas à leurs élèves le temps de se reconnaître, qui, comme le disait Montaigne, « criaillent à leurs oreilles comme s'ils versaient dans un entonnoir », qui les noient dans des flots de paroles et ne leur laissent pas le temps de respirer.

N'en concluons pas pourtant qu'il faille, une fois qu'on a exposé brièvement un fait ou une idée, s'en tenir là. Non, il ne faut pas craindre de se répéter, de présenter sous diverses formes ce qui vraisemblablement n'aura pas été compris du premier coup, de revenir à la charge, en usant de comparaisons, de rapprochements, qui achèvent de faire entendre le sujet traité.

La variété. — Sans sortir du sujet de la leçon, — car il importe avant tout de suivre un ordre méthodique et de ne jamais perdre de vue l'ensemble de faits ou d'idées que l'on veut enseigner, — il sera bon de rompre, de temps en temps, la monotonie de son exposé et d'en égayer, de façon ou d'autre, le fonds sévère et sérieux. Cela se fera d'abord, — nous l'avons

dit et redit — par des questions posées à propos, qui ranimeront l'attention. Ce sera aussi en sacrifiant à l'agrément, sans pourtant dépasser la mesure ; en émaillant, en étoilant, pour ainsi dire, sa leçon de quelque anecdote, d'un trait plaisant, qui fasse sourire ou rire, qui amuse un instant les élèves.

Combien de fois n'avons-nous pas assisté, dans les lycées ou dans les écoles, à des classes ennuyeuses et fatigantes! Elles l'étaient pour nous qui inspections le maître. Elles devaient l'être plus encore pour les élèves qu'accablait une leçon monotone. Et, en réfléchissant aux causes de l'ennui qui se dégageait d'un enseignement pourtant solide et bien au point, nous constations que le maître, dans son exposé, n'avait pas su varier le ton, s'interrompre un instant pour faire appel aux souvenirs des élèves, pour élargir l'horizon par des rapprochements intéressants avec des faits déjà connus et des idées déjà acquises.

Nous lisions récemment, dans un journal pédagogique des États-Unis, ces litanies amusantes :

« Des maîtres qui n'ont pas foi dans l'enfance,...

. . . . . .

« De ceux qui parlent toujours sur le même ton,

« Délivrez-nous, Seigneur!.. »

« Entre un professeur intéressant et un professeur ennuyeux, dit M. James, la différence consiste surtout en ce que le premier fait preuve d'une grande facilité d'invention pour établir des associations et des connexions entre les idées, tandis que le second ne découvre ces transitions qu'avec une pénible lenteur. L'esprit de l'un saura brillamment faire apparaître les points d'attache entre la leçon du jour et les circonstances propres de l'expérience des élèves. Les anecdotes, les réminiscences abonderont dans sa causerie; la navette de l'intérêt fera son va-et-vient d'un côté et de l'autre, entremêlant le neuf et le vieux, d'une façon vivante et séduisante. L'autre, au contraire, manque de cette fécondité inventive, et ses leçons seront toujours une chose lourde et morte... »

Les leçons de grammaire. — Simplifions! c'est, nous

l'avons dit, un mot d'ordre général ; mais il n'y a pas d'enseignement où il soit plus nécessaire de lui obéir que dans l'étude de la grammaire. La grammaire, en effet, faisceau de règles et d'abstractions, si elle est un enseignement en un sens commode pour le maître, est pénible et souvent fastidieuse pour l'élève. Écartons-en autant que possible les formules. Ne donnons que les règles nécessaires de syntaxe et d'orthographe, et les règles elles-mêmes, quand on ne peut s'en passer, faisons-les sortir d'exemples écrits ou oraux. La grammaire doit être apprise par la langue et non la langue par la grammaire. Le P. Girard, l'apôtre de l'instruction par la langue maternelle, se plaignait avec raison qu'on ne s'occupât que de la langue écrite ; il voulait qu'avant tout on fît parler les élèves, et que l'enseignement de la langue fût exclusivement oral. « La mère, disait-il, a appris à l'enfant les éléments du langage, et elle l'a fait en s'abstenant de tout formalisme grammatical : ce qu'elle a commencé à la maison, l'instituteur le continuera à l'école. »

Il n'est pourtant pas possible de renoncer tout à fait aux théories grammaticales ; mais on les réduira à l'essentiel et on multipliera les exercices. Les instructions officielles, publiées en 1902 pour l'enseignement secondaire, disent expressément, en ce qui concerne l'étude du français : « Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater à l'élève qu'il les applique instinctivement. Il rattachera constamment son enseignement aux exemples fournis par le langage écrit ou parlé. L'étude de la grammaire aura pour objet de réduire dans des formules précises les règles tirées de l'expérience. »

Les exercices de grammaire eux-mêmes devront être simplifiés le plus possible. On n'abusera pas de l'analyse grammaticale, et on supprimera, dans l'analyse logique, toutes les subtilités qu'ont imaginées certains professionnels de la grammaire. On ne suivra point, par exemple, tel de nos grammairiens qui distingue jusqu'à douze ou quinze genres ou espèces de propositions : d'abord cinq catégories de propositions principales ou indépendantes ; dix formes de proposi-

tions subordonnées : complétives, interrogatives, indirectes, causales, temporelles, comparatives, concessives, consécutives,... et nous en passons; sans compter la catégorie des incidentes, qui peuvent être elles-mêmes relatives, participiales, etc. Un tel luxe de divisions et de subdivisions ne peut, par sa complication indigeste, qu'embrouiller l'esprit des élèves, surcharger sans profit leur mémoire, et on ne voit pas qu'il soit de la moindre utilité pour leur apprendre à écrire et à parler correctement, ce qui est le vrai but de l'étude du français.

Exposés d'histoire. — L'enseignement de l'histoire et celui de la géographie sont de ceux qui peuvent le plus faire valoir le talent d'exposition du maître. C'est là en effet qu'il a le plus à parler, et ajoutons qu'il risque le plus de trop parler. D'un côté, par des récits surtout, il étendra dans le lointain du temps le champ d'instruction de ses élèves; de l'autre, par des descriptions, il l'agrandira dans l'étendue de l'espace. Et les descriptions, comme les récits, sont des épreuves difficiles et délicates de l'art d'exposer.

En histoire, où naturellement l'étude d'événements anciens ne se prête guère à l'intuition, ni à l'interrogation socratique, il faudra d'abord s'adresser à l'imagination, peindre les hommes et les choses du passé, les faire revivre par des traits précis et dans un langage coloré, les ressusciter, les rendre présents, en quelque sorte, aux yeux des enfants : c'est ce qu'on peut appeler la méthode pittoresque. Mais il faudra aussi s'adresser au jugement, au raisonnement, et se rappeler l'opinion de Montaigne : « Que l'on n'imprime pas tant à l'élève la date de la ruine de Carthage que les mœurs d'Hannibal ou de Scipion, ni tant où mourut Marcellus que pourquoi il fut indigne de son devoir qu'il mourût là... »

En d'autres termes, la leçon d'histoire ne doit pas être une simple énumération de faits : le maître, qui insistera de préférence sur les personnages intéressants et dont l'œuvre a été durable, sur les événements importants et gros de conséquences, s'attachera à montrer, à démontrer, pour mieux dire, la liaison, l'enchaînement des actions humaines et de leurs

résultats. A la méthode pittoresque il joindra ce qu'on appelle la méthode démonstrative.

Exposés de géographie. — La géographie ne doit pas être, elle non plus, une sèche et stérile nomenclature de faits. Dès qu'elle dépassera les limites de l'observation directe et qu'elle ne pourra plus faire appel à l'intuition, ni montrer les objets eux-mêmes, elle aura recours aux descriptions vivantes et pittoresques des pays qu'elle veut faire connaître. Elle sera avant tout un enseignement concret ; elle évoquera, par des comparaisons familières, dans l'imagination des enfants, la représentation des phénomènes de la nature physique, des accidents de terrain, sans oublier de dépeindre les mœurs, les formes diverses de l'activité humaine. Mais elle ne se contentera pas de ces peintures : elle cherchera aussi à expliquer, à faire comprendre. « En groupant les connaissances de même ordre, en enchaînant les causes et les conséquences, en essayant de s'élever des faits aux lois, elle exercera l'esprit à former des idées générales. La géographie physique le fera, en marquant la relation des phénomènes entre eux ; la géographie économique, en rattachant à leurs causes naturelles la richesse agricole ou la production industrielle d'une région ; la géographie politique, en expliquant par les accidents du sol et par les ressources d'un pays le rôle et la situation actuelle d'un peuple. »

Enseignement de la morale. — On a prétendu souvent que la morale « s'inspirait, mais ne s'enseignait pas ». Nous ne pensons pas nous-même que des leçons dogmatiques suffisent pour faire l'éducation de l'homme honnête et vertueux (1) ; mais des leçons simples et pratiques sont pourtant nécessaires pour apprendre à l'enfant ce que sont les devoirs et les vertus.

C'est ici particulièrement que l'exposé devra être une causerie familière, faite surtout d'exemples, de récits, d'observations, de souvenirs empruntés à l'expérience personnelle des élèves, plutôt qu'une leçon théorique, hérissée de principes et de maximes.

(1) Voir plus loin, *Deuxième partie*, ch. IV.

Un exemple de leçon de morale. — Veut-on par exemple apprendre à l'enfant ce que c'est que le courage? La leçon pourra comprendre plusieurs parties distinctes.

En premier lieu, on fera appel à l'intuition, c'est-à-dire à un fait connu de l'enfant. On lui rappellera un acte de courage, dont il a lu le récit dans un de ses livres; ou mieux encore, quand l'occasion se présentera de le faire, un événement récent dont il aura entendu parler: un enfant s'est jeté à l'eau pour sauver un camarade qui se noyait, un adolescent a arrêté, au péril de sa vie, un cheval emporté... Le fait, quel qu'il soit, sera décrit avec précision, dans le détail des circonstances qui l'ont accompagné et avec l'analyse des sentiments de celui qui l'a accompli, de façon à frapper vivement l'imagination des enfants.

Cela fait, brièvement d'ailleurs et en peu de mots, on procédera à une seconde opération : ce sera le second moment de la leçon. On interrogera les élèves, on leur demandera de citer d'autres exemples d'actions courageuses. S'ils n'en connaissent pas, si leur mémoire est en défaut, le maître reprendra la parole pour les leur suggérer : les soldats sur un champ de bataille, les pompiers dans un incendie, les médecins dans une épidémie, etc. Et ainsi on acheminera doucement l'esprit des enfants à saisir ce qu'il y a de commun dans ces faits en apparence si différents; on les conduira, par un exercice de comparaison et de rapprochement, à démêler les caractères semblables de ces diverses manifestations du courage, à concevoir l'idée générale, l'idée abstraite qu'impliquent les actes courageux, de quelque nature qu'ils soient.

A ce moment, l'esprit de vos petits auditeurs est tout préparé à entendre et à comprendre la définition générale du courage, lequel suppose toujours, d'une part, un danger quelconque à surmonter et à vaincre, d'autre part, une intrépidité physique jointe à un effort moral de volonté. L'exposé de cette définition sera la troisième partie de la leçon de morale, la leçon proprement dite, où le maître, dans un résumé didactique, condensera les résultats du travail antérieur, auquel les élèves auront collaboré.

Est-ce tout? La leçon est-elle terminée? Non; d'après les pédagogues qui recommandent et qui suivent dans leur enseignement moral la marche que nous venons d'indiquer, il y aurait encore une dernière étape à parcourir. De même qu'après avoir donné une leçon de grammaire, et établi une règle, on a soin de demander aux élèves de l'appliquer dans des phrases de leur invention, ou qu'après avoir démontré un théorème de géométrie, on leur propose des problèmes qu'ils ne pourront résoudre que s'ils ont bien compris la démonstration; de même, après l'exposé de morale, on invitera les enfants, — puisqu'il est impossible de mettre tout suite à l'épreuve leurs sentiments courageux, — à dire, oralement ou dans un devoir écrit, comment, dans telle ou telle circonstance donnée, ils se comporteraient eux-mêmes, pour faire acte de courage.

En résumé, dans l'enseignement de la morale, comme dans la plupart des enseignements, la leçon doit procéder par induction, dégager l'idée générale des faits particuliers, commencer par des intuitions pour atteindre la définition abstraite, et aussi pour aboutir à l'application, réelle si on le peut, mais tout au moins imaginaire, de ce qui a été enseigné. La pratique est le véritable but de tout enseignement, mais particulièrement de l'enseignement de la morale.

L'enseignement scientifique. — L'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie est celui qui demande peut-être le plus de précision et de netteté, mais où il suffit plus qu'ailleurs de bien savoir pour être capable de bien enseigner. Une démonstration mathématique est ce qu'elle est : il n'y a rien à y changer; il ne saurait être question d'y introduire des artifices de langage.

On s'y préoccupera surtout d'être simple et clair. On renoncera avec les débutants aux définitions abstraites, « à tous ces prolégomènes de nos vieux livres, qui promenaient leurs jeunes lecteurs à travers les mots : grandeur, quantité, nombre ». Le premier contact de l'enfant avec l'arithmétique doit se faire par l'expérience, par des exercices sur des nombres concrets. De même, pour l'intéresser aux choses de

la géométrie, on s'efforcera d'en dégager les lois de l'étude des formes et des mouvements des objets réels. « La rigueur des démonstrations géométriques, a dit le philosophe Jacobi, n'est une nourriture saine et convenable que pour les jeunes gens dont l'esprit a déjà une certaine maturité. » A l'école primaire, il n'y aura donc en ces matières, que peu de leçons dogmatiques : les exercices vivants de calcul mental, la solution orale ou écrite de problèmes faciles, y prépareront les démonstrations courtes données directement par le maître.

Dans les sciences physiques et naturelles, ce sont les leçons de choses qui devront tenir la place d'honneur ; et quand viendra le moment de procéder à des leçons en forme, le maître ne cessera pas de se rapprocher le plus possible de la vie réelle par le choix des exemples, et de mêler à l'exposé des théories de petites expériences, en se servant d'appareils simplifiés qu'il aura construits lui-même.

Règles générales. — Quel que soit l'objet de l'enseignement, il y a des règles générales à appliquer, soit dans la distribution des leçons successives, soit dans la composition de chacune d'elles. Ces règles peuvent être ramenées à deux : il faut suivre l'ordre psychologique et l'ordre logique.

« Il faut d'abord enseigner *psychologiquement* », disait Diesterweg ; ce qui veut dire qu'on doit proportionner l'étendue et le caractère des leçons à l'âge des élèves. Une leçon faite au cours moyen ou supérieur n'est pas tout à fait celle qui convient au cours élémentaire.

Mais, quels que soient l'âge des élèves et le point qu'a atteint leur évolution mentale, il faut aussi enseigner *logiquement*, c'est-à-dire se conformer exactement aux rapports qui unissent les idées, partir du fait particulier pour s'élever à la loi générale, passer de l'exemple à la règle, du concret à l'abstrait.

Quand on aura pris souci du fond même des leçons, on songera à la forme : non pas à une vaine recherche d'élégance, mais à la lucidité et à la netteté de l'expression, aux moyens d'être intelligible et persuasif. Même très solide et très forte dans sa substance, une leçon n'atteint pas son but si elle est

débitée péniblement, avec lourdeur. On ne saurait exiger qu'on y mette de l'éclat, car il n'est pas donné à tout le monde d'être brillant ; mais ce qu'on doit demander à tous, c'est qu'ils dépensent dans leur enseignement toute l'ardeur de leur intelligence, parfois toute la chaleur de leur cœur, et qu'ils y apportent de l'animation, de l'entrain, de la vie. « L'enseignement, a dit un écrivain allemand, c'est *de la vie* qui pénètre dans l'enfant. »

BIBLIOGRAPHIE.

F. Pécaut, *L'Éducation publique*, 1re partie, ch. xii. — F. Gaches, *La Rhétorique du peuple*, Paris 1899. — Fouillée, *L'Enseignement au point de vue national* : ch. ii, *Défauts de notre enseignement des sciences*. — Lavisse, *Revue pédagogique*, mai 1884 : *Discussion d'une leçon d'histoire*. — Gasquet, *Revue pédagogique*, février 1906 : *L'Enseignement de l'histoire à l'école primaire*. — *Instructions et programmes de l'enseignement secondaire*, Paris 1890.

CHAPITRE XIII

LA LECTURE ET LES LIVRES DE CLASSE.

Le travail personnel de l'élève. — Les détracteurs du livre. — Les avocats du livre. — Les livres de classe. — Les livres pour le maître. — Les livres pour l'élève. — Les notes prises en classe. — Diverses formes de la lecture. — La lecture expliquée, la lecture collective. — Le goût de la lecture. — Les bibliothèques. — La littérature enfantine. — Comment il faut lire. — Nécessité d'un plan dans la lecture. — Abus de la lecture. — L'art de conférer,

Le travail personnel de l'élève. — « L'idéal d'une bonne méthode d'éducation, au dire de M. Bréal, ce serait d'allier, dans une juste proportion, aux qualités plus vives que réclame l'interrogation, la faculté de recueillement qu'exige le travail solitaire ; d'exercer, d'une part, la promptitude d'esprit et, de l'autre, la réflexion. »

Nous avons vu que l'interrogation pouvait et devait être elle-même un exercice de réflexion, qui est provoqué par les questions du maître ; mais elle ne l'est pourtant pas au même degré que le travail personnel de l'élève, soit quand il lit, soit quand il écrit.

Il nous faut donc examiner tour à tour d'abord la question des livres et de la lecture, ensuite celle des devoirs écrits, lire et écrire étant deux moyens de formation de l'esprit, qui consistent, l'un à comprendre et à s'assimiler les pensées des autres, l'autre à exposer ses propres pensées et à les fixer dans des mots.

Les détracteurs du livre. — Mettons en présence et confrontons les raisons opposées qu'on a fait valoir pour ou contre l'usage des livres en général.

Parmi les détracteurs des livres, — ils ne sont que l'excep-

tion, — il faut citer, tout à fait en première ligne, Rousseau, qui va jusqu'à les proscrire absolument. Personne n'a poussé plus loin la haine de l'enseignement livresque. L'enfant qui lit, écrivait-il, ne pense pas : il ne fait que lire ; il ne s'instruit pas : il apprend des mots. Rousseau oubliait que les mots, dont on ne peut d'ailleurs se passer, contribuent à l'instruction quand ils sont bien compris, puiqu'ils expriment des idées. Et l'on a peine à comprendre son cri de colère : « Je hais les livres : ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas ! »

Voltaire était trop judicieux pour souscrire au paradoxe de Rousseau, mais il faisait pourtant des réserves sur une trop grande abondance de lectures : « Il n'y a, disait-il, d'autre parti à prendre que d'en user avec les livres comme avec les hommes, de choisir quelques amis dans la foule, de vivre avec eux et de *se soucier peu du reste.* » Voltaire au fond n'écarte que les livres mauvais ou médiocres : il garde les bons.

D'autres écrivains, sans qu'ils songent à condamner les livres, insistent sur ce fait que les profits de la lecture sont très inférieurs à ceux de l'enseignement oral. Ils font remarquer que le livre ne commande pas l'attention autant que la parole du maître : « Il n'a, disent-ils, ni l'intonation vibrante, ni le geste, ni le regard, qui éclairent le mot et qui parlent à tout l'homme. » En outre, le livre ne se proportionne pas à son lecteur, comme peut le faire avec son élève le maître qui adapte sa parole aux circonstances et qui tient compte des aptitudes individuelles. Le livre apporte à tous la même pâture. Que le lecteur se débrouille ! « Quand nous lisons, des doutes, des objections peuvent surgir dans nos esprits : l'auteur n'est pas là pour lire la difficulté dans nos yeux ou pour la recueillir sur nos lèvres ; il n'est pas là pour donner tout de suite la réponse qui dissipe tous les nuages. »

Le grammairien Lhomond résumait toutes ces critiques en ces termes : « Le meilleur livre élémentaire, c'est la voix du maître ; prétendre qu'un livre muet puisse le remplacer, c'est pure charlatanerie. »

Les avocats du livre. — En revanche, les amis du livre sont légion, et quelques-uns poussent l'enthousiasme jusqu'à

le mettre au-dessus du professeur. « Pour enseigner l'élève, un bon livre importe autant qu'un bon maître ; j'allais dire qu'il importe plus : car l'esprit de l'élève se distrait moins de ce qu'il lit que de ce qu'il entend. Une fois envolée, la parole du maître est perdue, si l'oreille ne l'a recueillie. Au contraire, l'œil revient de lui-même sur le passage difficile, mal compris à première lecture. Le livre est un maître toujours prêt à renouveler sa leçon (1). »

« Voilà les maîtres, disait, dès le xve siècle, un écrivain anglais (2), voilà les maîtres qui nous instruisent sans verges ni férules, sans mots durs ni colères, sans nous demander cadeaux et argent. Si vous vous approchez d'eux, ils ne dorment pas ; si vous les interrogez d'un regard scrutateur, ils ne vous cachent rien ; si vous les méconnaissez, ils ne se plaignent jamais ; si vous êtes ignorants, ils ne peuvent vous railler... »

Si les maîtres d'aujourd'hui n'ont plus heureusement les défauts que l'écrivain du moyen âge attribuait aux maîtres de son temps, les livres, dont il célébrait, même avant la découverte de l'imprimerie, l'utilité et le charme, n'ont rien perdu de leurs qualités.

Les livres de classe. — Il y a d'ailleurs à distinguer, au point de vue qui nous occupe, deux sortes de livres : les livres en général, et les livres de classe. Parlons d'abord des livres de classe.

La preuve qu'ils sont utiles, qu'instituteurs et élèves en ont besoin pour des raisons diverses, c'est qu'ils abondent, qu'ils se multiplient sans cesse, et qu'après le roman le livre de classe est, de notre temps, le genre de production littéraire le plus fécond et le plus riche.

Mais de quelle façon et à quelles conditions le livre de classe peut-il justifier la vogue dont il jouit, et être utilisé à la fois par les instituteurs et par leurs écoliers ?

Les livres pour le maître. — Notons d'abord que, dans un grand nombre de cas, le livre à l'usage du maître n'est pas le même que le livre à l'usage des élèves. Pour la plupart des

(1) Marcel Prévost, *Lettres à Françoise*, p. 121.
(2) Cité par John Lubbock dans *le Bonheur de vivre*.

enseignements, les auteurs publient séparément la « partie du maître » et la « partie de l'élève ».

Dans la partie qui est destinée au maître, le livre lui permet de renouveler sa provision d'idées et de connaissances. Il complète son instruction. Il rafraîchit sa mémoire. Il lui apporte des matériaux nouveaux pour la composition de ses leçons. Il lui présente des choix d'exercices. Il est enfin un auxiliaire précieux, mais il ne doit être qu'un auxiliaire.

C'est en effet une fâcheuse tendance pour un maître de s'effacer derrière le livre. Ainsi font, et ils ont grand tort, les professeurs qui, au lieu d'étudier eux-mêmes une question et de la présenter dans un exposé vivant, se contentent d'indiquer à leurs élèves un livre où elle est traitée; ceux encore qui font lire en classe des pages entières d'un manuel de morale ou d'un traité d'histoire. Nous n'interdirons pourtant pas au maître l'usage de donner à lire quelques parties d'un livre bien fait, mais à la condition qu'il l'explique, qu'il le commente, qu'il soit toujours prêt à interpréter les passages obscurs, qu'il fasse siennes les pensées de l'auteur. On l'a dit avec raison : « La science du livre doit toujours être fécondée par la science du maître. »

Le professeur ne doit pas se laisser gouverner et asservir par le livre. Il le contrôlera; il ne l'emploiera qu'en le corrigeant par ses vues personnelles et en l'adaptant aux besoins de ses élèves. A vrai dire, il doit toujours en savoir autant, sinon plus que le livre. Que penser d'un maître qui, pour achever un exposé, a besoin de recourir aux manuels qu'il a déposés devant lui, sur sa table de classe?

Ne l'oublions jamais, c'est à l'enseignement oral, par exposition ou par interrogation, qu'appartient le rôle prépondérant dans l'enseignement. C'est le *teacher*, disent les Américains, qui fait la classe ce qu'elle est.

Les livres pour l'élève. — Utiles au maître, les livres de classe sont indispensables aux élèves (1). Je ne parle pas

(1) Il n'est pas besoin de dire qu'avant un certain âge, à l'école maternelle, on ne doit pas mettre de livres, ou le moins possible, entre les mains des élèves. Ici le paradoxe de Rousseau est bien près d'être la vérité.

seulement des textes qu'ils doivent avoir entre les mains, ni du livre de lecture courante. Il s'agit des manuels de grammaire, d'histoire, de géographie, de sciences, et même de morale.

L'élève s'en servira de bien des manières : d'abord avant la leçon du maître, pour se préparer à la comprendre, pour prendre intérêt d'avance au sujet dont il va entendre l'exposition ; ensuite après la leçon, pour la repasser, pour y trouver le résumé des explications données en classe, et un résumé précis qui fixe ce qu'il peut y avoir eu de flottant et de vague dans les paroles du maître.

L'élève a beau être attentif ; le maître a beau être clair et précis dans ses explications, et les répéter assez souvent pour qu'elles se gravent dans la mémoire de ses auditeurs. Il est toujours à craindre qu'une partie de la leçon leur échappe et que des paroles fugitives se perdent dans l'oubli. Le livre de classe sera d'un grand secours, au moins comme *memento*, pour que l'élève y retrouve, quand il en aura besoin, ce qu'il aurait oublié.

Les notes prises en classe. — Dira-t-on que, pour remédier aux défaillances de la mémoire, pour faire à l'élève ce que Montaigne appelait « une mémoire de papier », on peut lui demander de prendre des notes en classe. Nous ne croyons pas que ce procédé puisse être recommandé à l'école primaire. Même avec des élèves d'un âge avancé, il ne faut en user qu'avec précaution. Voici ce qu'en dit un pédagogue américain : « Le temps est gaspillé dans les classes, s'il est employé à écrire à toute vitesse, pendant la leçon du maître ; il l'est aussi, s'il est employé, en dehors de la classe, à recopier les notes informes prises en classse. C'est d'ailleurs une très mauvaise manière de prendre des notes que de reproduire mot pour mot la leçon du maître : car cela n'implique aucune participation active, aucune invention de la part de l'élève. Il y a même de très bons professeurs qui interdisent toute note à leurs auditeurs. Cela est assurément excessif, mais témoigne pourtant d'un mouvement dans la bonne direction et dans le sens de la vraie méthode. Un bon cahier de notes devrait avoir pour caractéristique un certain travail de sélection, de conden-

sation et même d'originalité. » Et ce travail, on ne saurait le demander aux élèves de l'école élémentaire.

Diverses formes de la lecture. — Les livres de classe proprement dits sont donc ceux qui servent à éclairer, à compléter les leçons du maître, et qui se rapportent directement à l'une ou à l'autre des matières enseignées, histoire, grammaire, arithmétique, etc. Ce sont en quelque sorte des livres d'information et de référence.

Il faut en distinguer le livre de « lecture courante », celui qu'on lit en classe chaque jour et dont on ne peut se passer : d'abord, pour habituer l'enfant à l'exercice matériel de la lecture, ensuite pour le préparer peu à peu à la lecture individuelle.

Dès qu'on le pourra, en effet, il convient d'exercer les élèves à la lecture solitaire et personnelle. Un des meilleurs devoirs qu'on puisse leur donner à faire à la maison, c'est de lire un passage pris dans les recueils de morceaux choisis ou dans un ouvrage classique. A la classe suivante, le lecteur prouvera qu'il a profité de sa lecture, en répondant aux questions qu'on lui posera.

« Outre le livre qu'on expliquera dans les classes, disait déjà Port-Royal, on doit donner aussi un livre aux écoliers, à lire en leur particulier ; et l'on doit les obliger, autant qu'on le pourra, d'y employer tous les jours une heure de leur étude personnelle. Afin de les appliquer davantage, il faut qu'il y ait un jour de la semaine destiné à faire la revue de ces livres particuliers. L'élève fait le compte rendu ; le maître apprécie. »

La lecture expliquée, la lecture collective. — La lecture solitaire présente trois inconvénients, trois écueils.

D'abord le lecteur risque de ne pas tout comprendre dans ce qu'il lit ; ensuite il s'habitue peut-être trop à vivre et à travailler seul ; enfin la lecture silencieuse, à voix basse pour ainsi dire, laisse trop longtemps inactives la parole et l'élocution.

Mais à ces trois défauts on peut obvier et remédier par la lecture expliquée, par la lecture collective, et enfin par la lecture à haute voix.

Il n'est guère besoin d'insister sur l'importance des lectures expliquées. Elles sont particulièrement recommandées par les programmes officiels aux normaliens de troisième année. Elles doivent être d'un usage constant dans les écoles. Non seulement les élèves profiteront immédiatement de l'explication du maître, qui ne laissera passer aucun mot sans en faire pénétrer la signification, qui interprétera le sens général et la suite des idées dans les morceaux lus et étudiés ; mais ils y apprendront aussi comment, livrés à eux-mêmes, ils pourront lire avec intelligence, s'arrêter devant les difficultés d'un texte, et prendre vraiment possession de leur lecture.

La lecture collective, que Pécaut recommandait aux élèves des écoles normales, et qu'il aurait désiré y introduire au moins une fois par semaine, sous forme de causerie sans apprêt, sans effort d'explication approfondie, est aussi un excellent exercice, qui corrige ce que la lecture individuelle peut avoir de froid et de monotone.

Enfin tout le monde sait combien la lecture à haute voix est importante. Sans vouloir faire de nos élèves des déclamateurs, nous devons nous préoccuper de leur prononciation, de leur accent, de la netteté de leur articulation, et aussi de leur diction, de leur débit. Si l'on veut qu'ils récitent bien les leçons qu'ils auront à apprendre par cœur, et qu'ils les débitent sur un ton convenable, il faut commencer par exiger qu'ils apportent le même soin dans la lecture à haute voix qui est faite en classe.

Le goût de la lecture. — On ne saurait trop tôt s'efforcer d'accoutumer l'enfant à l'usage personnel des livres et de lui donner le goût de la lecture. Inspirez à un homme le goût de la lecture, a-t-on dit, et vous ne pouvez guère manquer d'en faire un homme heureux. Les livres, en effet, sont une source inépuisable de plaisir, et à une époque où l'imprimerie les a mis à la portée de tout le monde, il n'est personne qui ne puisse leur demander une distraction, un délassement, et aux jours de tristesse une consolation.

Mais les livres sont surtout une source de lumière. Notre fonds intellectuel serait bien vite épuisé, si nous ne pouvions

le renouveler sans cesse par la lecture. Il ne suffit pas d'ensemencer une fois pour toutes, par les études de notre jeunesse, le champ de notre esprit : il deviendra stérile ou ne produira que de folles herbes, si nous ne continuons pas, d'année en année, à le cultiver et à y jeter le bon grain.

Un pédagogue américain, qui croit avec nous qu'un des principaux résultats que doit poursuivre l'école, c'est d'inspirer le goût des livres, se plaint que trop de gens laissent leur intelligence vivre dans le vide, « dans un *mental vacuum* ». D'après lui, il conviendrait que l'homme, pour vivre réellement une vie humaine, eût soin, pendant toute la durée de son existence, de consacrer à des lectures au moins cinquante minutes par jour.

Que faut-il lire d'ailleurs ? Les livres les plus récents, les revues, les journaux, pour être de son temps. Mais aussi les livres anciens, pour « entrer en conversation avec les plus grandes âmes des temps passés ». Et surtout les livres qui se rapportent à l'objet de la fonction qu'on exerce : par conséquent, quand on est instituteur, les livres d'éducation et d'enseignement.

Ajoutons qu'un bon programme de lectures ne doit pas comprendre seulement des ouvrages d'un genre sérieux. Le grave Kant ne disait-il pas : « Une lecture amusante est aussi utile à la santé que l'exercice du corps. »

Les bibliothèques. — Si l'on veut encourager efficacement le goût de la lecture, il faut développer l'œuvre des bibliothèques scolaires et publiques. C'est ce que comprennent admirablement les Américains. « L'action des livres, disent-ils, est incommensurable » ; et ils trouvent des donateurs fastueux pour consacrer des millions de dollars à des achats de livres et à des fondations de bibliothèques publiques. Ils suivent en cela l'inspiration du plus célèbre de leurs éducateurs, Horace Mann, qui disait : « Si j'en avais le pouvoir, je voudrais semer des livres sur toute la surface de la terre, comme le semeur répand le grain dans les sillons des champs. »

Quelques citations montreront quelle ardeur, parfois un peu vive dans son expression, les Américains mettent à

recommander les livres : « Achetez des livres pour vos écoles, disent-ils aux *teachers* de leur pays : si vous ne le faites pas, c'est que vous êtes des indifférents, ou des fainéants, ou des sots, peut-être les trois à la fois !... On n'est réellement un homme ou une femme qu'à la condition d'avoir fait beaucoup de lectures. » Et ailleurs : « S'il est vrai que le progrès systématique de la lecture chez un peuple est un agent de civilisation, un agent puissant, et peut-être le plus puissant de tous, nous ne devons pas prendre de repos jusqu'à ce que, dans les bibliothèques scolaires et publiques, l'offre dépasse la demande ; jusqu'à ce que, dans les villages aussi bien que dans les grandes cités, il y ait partout des livres bien choisis, abondants et accessibles à tous. »

Puisque tout le monde apprend aujourd'hui à lire, il faut qu'il y ait des livres, de bons livres, à la disposition de tout le monde. Mais à la bibliothèque publique que l'on fréquente de temps en temps on ne négligera pas d'adjoindre, dans la mesure où cela sera possible, une bibliothèque personnelle, où l'on pourra, à toute heure et selon les besoins, puiser en toute liberté. S'il est bon que l'écolier ait des livres qui lui appartiennent, tout homme intelligent aussi doit avoir des livres à lui, en petit nombre, mais choisis avec soin : un au moins pour chaque catégorie de connaissances, afin qu'il ne se trouve jamais pris au dépourvu, sur tel ou tel sujet dont il aura à s'occuper.

La littérature enfantine. — Il y a des livres pour tous les âges ; et quoiqu'on puisse regretter que les grands écrivains n'aient pas suffisamment songé à travailler pour les enfants, nous ne sommes plus au temps où les *Contes* de Perrault composaient presque à eux seuls toute la littérature enfantine.

La première règle dans le choix à faire entre tant de livres récréatifs, ce sera de consulter les goûts de l'enfance. On a fait des enquêtes sur cette question (1), et elles ont confirmé ce qu'on savait déjà, que les ouvrages préférés par les tout petits sont les contes, les récits imaginaires et merveilleux, où les

(1) Voir *Revue pédagogique*, août 1904.

fées, les géants, les ogres, jouent un rôle, et ceux aussi dont les héros et les héroïnes sont des petits garçons et des petites filles.

Un peu plus tard l'intérêt de l'enfant se portera sur les récits d'aventures. Le succès séculaire de *Robinson Crusoë* — le seul livre auquel Rousseau fit grâce — et de toute sa lignée (il y a plus de quarante *Robinsons* rien qu'en langue française), celui aussi des livres de Jules Verne, nous prouvent combien l'imagination de l'enfant s'exalte et se passionne pour tout ce qui est surprenant et extraordinaire.

Mais après avoir fait une part aux livres simplement amusants, à ceux qu'on pourrait appeler les romans pour l'enfance, il convient de diriger le goût des enfants vers des livres qui ne soient pas exclusivement des œuvres d'imagination et qui les ramènent dans le monde réel — tels les récits historiques, les relations de voyages — qui les instruisent tout en les intéressant, et qui les préparent peu à peu à des lectures plus sérieuses encore, plus pratiques et plus positives.

Comment il faut lire. — Il y a lire et lire. La lecture est stérile, si l'on n'y joint pas l'attention, la réflexion, l'examen, le jugement personnel. Relire un bon livre vaut mieux que lire beaucoup.

Il importe en effet de lire bien, plus que de lire beaucoup. Et lire bien, c'est lire lentement, en prenant le temps de réfléchir sur ce qu'on a lu. Lire bien, c'est encore lire librement, je veux dire en n'acceptant pas sans contrôle des jugements tout faits, en se réservant toujours la liberté d'esprit nécessaire pour apprécier et au besoin repousser les idées de l'auteur qu'on lit. « Lisez, mais pensez », a dit Vinet.

Ainsi comprise, la lecture devient elle-même un exercice actif, un travail de méditation recueillie, qui nous élève au-dessus de nous-même, en nous introduisant dans le commerce d'esprits supérieurs au nôtre, mais en excitant à leur suite notre propre pensée.

Un excellent procédé pour profiter de ses lectures, c'est de prendre des notes : des notes qui ne soient pas seulement la copie des passages qui nous ont frappé, car, si on se bornait à cela, il vaudrait autant les apprendre par cœur ; mais auxquelles

on ajoute ses impressions, ses appréciations personnelles ; où l'on résume en quelques mots un long développement ; où l'on fixe enfin, en son propre style, ce qu'on veut principalement retenir de sa lecture.

Nécessité d'un plan dans la lecture. — On sait que les recherches et les expérimentations de la science, pour aboutir et être fécondes, ont besoin qu'une hypothèse, une idée préconçue, les guide comme un fil conducteur et les oriente dans leur marche. Nous serions tenté de dire qu'il en est de même dans nos lectures. Si vous lisez au hasard, si vous ouvrez un livre sans savoir ce que vous voulez y chercher, il n'est pas certain que vous y recueillerez tout ce qu'il contient d'excellent et d'utile. La lecture sera tout autrement fructueuse si, avant de tourner les pages, vous vous êtes proposé un but et comme un plan de travail.

J'ai lu plusieurs fois, pour ma part, l'*Émile* de Rousseau, avec des sentiments mêlés d'admiration pour ses belles inspirations et d'impatience ou même de colère contre ses renversants paradoxes. Mais je ne l'ai réellement compris, je n'y ai saisi certaines vérités profondes, qui m'avaient jusque-là échappé, que quand je l'ai relu avec l'intention préméditée d'y chercher la confirmation ou la réfutation de quelques-unes de mes propres idées.

De même que la nature ne révèle ses secrets qu'aux observateurs qui l'interrogent avec méthode, à la lumière d'une hypothèse qui éclaire leurs recherches, de même les livres n'ouvrent complètement leurs trésors qu'aux lecteurs qui les consultent avec une sorte de parti pris : celui d'y trouver une réponse à des questions précises, l'éclaircissement d'une vérité qu'on a préalablement entrevue.

Abus de la lecture. — Quelle que soit l'utilité des livres, il faut se garder d'en abuser. Ils nous rendent paresseux « à piocher notre propre fonds ». Captivés et dominés par la pensée d'autrui, nous ne pensons plus par nous-mêmes.

En outre, les dévoreurs de livres, comme les gloutons qui mangent trop vite, n'ont pas le temps de digérer et de s'assimiler la substance de leurs lectures.

« Rien ne rend rebelle à l'attention, a écrit Diesterweg, rien n'émousse le jugement, rien n'énerve l'esprit, comme l'excès de la lecture... C'est la forme la plus dangereuse de la paresse : car elle a l'apparence de l'activité. »

Même la lecture trop rapide et fiévreuse d'un seul ouvrage peut produire des effets fâcheux sur notre état d'esprit. La lecture d'un roman émouvant nous plonge dans une sorte de griserie intellectuelle ; elle nous laisse quelque temps impuissants à agir, incapables de gouverner et de suivre nos pensées. A plus forte raison, si nous nous dépensons dans un très grand nombre de lectures, sommes-nous exposés à perdre l'équilibre intellectuel.

L'art de conférer. — Concluons que le commerce modéré des livres doit trouver un contrepoids dans l'étude des choses et aussi dans le commerce des hommes. Des entretiens fréquents et familiers avec les personnes de notre entourage apportent encore plus d'excitation à nos esprits que le mouvement languissant de la lecture. C'est ce que Montaigne appelait « l'art de conférer », c'est-à-dire de converser avec tous ceux que la vie met en relations avec nous. L'enfant, pour s'instruire, sondera la portée d'un chacun, « un bouvier, un maçon, un passant »... L'étude solitaire, dans un tête-à-tête studieux avec de bons livres, est infiniment précieuse; mais il faut qu'à l'éducation livresque on joigne, pour la compléter, l'expérience personnelle, l'échange des idées que les conversations rendent possible. « Vivons avec les vivants ! » s'écriait Montaigne. Et Fontenelle raconte de Leibniz que ce grand philosophe s'entretenait avec toutes sortes de personnes artisans, laboureurs, soldats, étant justement convaincu qu' « il n'y a guère d'ignorant qui ne puisse apprendre quelque chose au plus savant homme du monde ».

BIBLIOGRAPHIE.

SPULLER, *Conférences populaires*, Paris 1879, p. 31 ; *Les livres et les conférences*. — LUBBOCK, *Le Bonheur de vivre :* t. I, ch. III et IV, *la lecture, le choix des livres*. — F. PÉCAUT, *L'Éducation publique et la vie nationale :* p. 334 et seq. *: la lecture. Pages choisies*, Paris 1906,

p. 252 et seq., *Les lectures en commun à l'école normale*; p. 295 et seq., *Les instituteurs lisent-ils?* — ROUSTAN, *Conseils généraux; préparation à l'art d'écrire*, Paris 1907 : ch. II, *la lecture passive et la lecture active.* — J. PAYOT, *Aux instituteurs et aux institutrices*, Paris 1897 : livre II, ch. VII, *Comment travailler avec fruit?*

CHAPITRE XIV

LES DEVOIRS ÉCRITS.

La théorie et la pratique. — Nécessité des exercices écrits. — Le besoin de production chez l'enfant. — Diverses sortes de devoirs écrits. — La composition française. — Les exercices écrits en classe. — Les devoirs à faire à la maison. — Pourquoi il ne faut pas en abuser. — Préparation des devoirs en classe. — Choix des sujets. — Travail personnel d'invention et de composition. — La correction des devoirs. — Cahiers de notes personnelles.

La théorie et la pratique. — Il ne sert de rien d'avoir appris des règles de grammaire ou d'arithmétique, si on ne sait pas les appliquer. L'étude de la géographie sera insuffisante, si l'on n'a pas été exercé à dessiner une carte. On n'aura pas réellement profité d'un cours d'histoire, si l'on est incapable d'écrire soi-même un résumé de la leçon qu'on a entendue.

Dans l'éducation morale, nous dirons qu'il serait bien inutile d'avoir plaqué dans la mémoire de l'enfant de belles maximes de vertu, si on n'obtient pas de lui qu'il conforme à ces préceptes sa conduite et ses actes. De même, dans l'éducation intellectuelle, le but ne serait pas atteint, si la pratique n'accompagnait pas la théorie, si l'élève ne pouvait pas réaliser par lui-même une partie au moins de ce qu'on lui a enseigné. Tout enseignement doit tendre à l'action, c'est-à-dire à l'application personnelle des connaissances acquises. Ce qui importe le plus dans une école, ce n'est pas ce que le maître fait, c'est ce qu'il fait faire.

Nécessité des exercices écrits. — Les exercices oraux qui en classe suivent la leçon du maître, les réponses que provoquent ses interrogations satisfont déjà à cette nécessité de

l'application pratique. Mais ils ne suffisent pas : il faut y joindre les exercices écrits, ceux où, à tête reposée, livré à ses réflexions, l'élève fera effort pour tirer parti de ce qu'on lui a appris, où il produira quelque chose par lui-même, où il donnera carrière à son activité personnelle. On l'a dit avec raison : « Exciter l'élève, par des travaux écrits, à se rendre compte de ce qu'il a lu ou entendu, à le reproduire, mais à sa façon, et en des conditions variées qui l'obligent à se rappeler, à comparer, à combiner, en un mot à réfléchir, c'est là que se manifeste le véritable instituteur. »

Sans doute les exercices écrits, s'ils sont trop difficiles, si on ne les choisit pas avec discernement, pourront imposer à l'enfant un effort pénible. Ils deviendraient une torture, un supplice qu'il faut avoir soin de lui épargner, si on lui demandait la solution d'un problème trop compliqué ou la rédaction d'une composition française sur un sujet qu'il ne connaît pas. Mais si les sujets de devoirs sont bien choisis, si l'enfant a en mains tous les éléments nécessaires pour traiter la question posée, non seulement ils seront la meilleure école de réflexion, de méditation, qu'on puisse imaginer pour la formation de son esprit, mais ils l'intéresseront, ils lui procureront un réel plaisir, celui de l'action et de la production personnelles.

Le besoin de production chez l'enfant. — On sait avec quelle joie, dans les « jardins d'enfants », les petits garçons et les petites filles satisfont leur besoin de construire, quand on les voit, avec des bâtonnets et des planchettes, exécuter des combinaisons de figures géométriques, tresser des bandes de papier de diverses couleurs, plier, découper, se livrer enfin à tous les exercices que l'ingénieux Frœbel a imaginés pour eux (1). C'est que l'enfant n'est pas fait seulement pour écouter un maître, ni pour regarder passivement les choses : il veut agir, et l'exercice de cette activité est d'ailleurs le meilleur moyen de développer son esprit, comme son corps. Il y a en lui un ouvrier, j'oserais presque dire un créateur, qui aspire à pro-

(1) Frœbel (1782-1852), célèbre surtout comme initiateur des *Jardins d'enfants*, dont les méthodes ont été introduites en partie dans nos écoles maternelles.

duire. « Il est, disait Gréard, naturellement géomètre et artiste. »

Cet instinct de production s'éveille avec vivacité dès le plus bas âge. Comme l'enfant est heureux, dès que, sachant tenir un crayon, il peut dessiner ou du moins barbouiller n'importe quoi sur son papier! Il éprouve alors la joie d'agir, d'exécuter, et de manifester sa petite personnalité dans une œuvre de sa main, quelque imparfaite et informe qu'elle soit.

C'est avec un sentiment de plaisir analogue que l'écolier, devenu plus grand, s'appliquera à écrire quelques phrases, où il ne fera pas montre seulement de l'habileté de sa main et de la correction de son écriture, où il mettra quelque chose de sa propre pensée. Si nous avons pu dire que rien ne réjouissait un élève comme d'avoir bien répondu aux questions de son maître, n'est-il pas vrai aussi que c'est avec un air de triomphe qu'il lui présentera une copie propre et soignée, d'une belle écriture, et où, à tort ou à raison, il croira avoir fait preuve de sens et d'intelligence ?

Les devoirs écrits peuvent donc être un exercice aussi agréable qu'utile : le tout est de savoir le conduire avec méthode et avec prudence (1).

Diverses sortes de devoirs écrits. — Nous n'insisterons pas sur les exercices d'écriture proprement dite, ni sur les divers cahiers scolaires, ni même sur les dictées, quoique ce dernier exercice soit particulièrement délicat et important. Il ne s'agit pas de le supprimer, mais d'en faire de plus en plus un exercice d'intelligence, où l'élève n'apprendra pas seulement les règles et les usages de l'orthographe, mais où il sera exercé à comprendre le sens des mots, les lois de la construction des phrases, la suite des idées.

La dictée, quoi qu'on en ait dit dans ces derniers temps, — on l'a présentée comme un exercice routinier que personne ne défendait plus, — la dictée reste un procédé nécessaire de l'enseignement du français. Ajoutons seulement qu'il ne faut

(1) Nous renvoyons sur ces divers points à deux de nos livres : 1° *L'organisation pédagogique* (14e édition), ch. XI ; 2° *Cours de pédagogie théorique et pratique*, (21e édition), 2e partie, leçon IV (Paris, Paul Delaplane).

pas multiplier les dictées outre mesure, ni imiter les maîtres paresseux qui s'en servent pour passer le temps, et qui, pour se dérober à la fatigue d'une explication, d'une leçon commencée, l'interrompent pour dire à leurs élèves : « Écrivez... »

Disons aussi que la dictée n'est pas le seul moyen à employer pour enseigner l'orthographe. Tous les exercices écrits doivent y concourir. Nous ne ferons pas comme ces professeurs mal avisés qui ne relèvent pas les incorrections orthographiques dans une rédaction d'histoire ou dans un devoir d'arithmétique, sous ce vain prétexte que l'histoire ou l'arithmétique, disent-ils, « ce n'est pas de l'orthographe ».

La composition française. — Les exercices écrits peuvent porter sur toutes les matières de l'enseignement ; mais, de tous ceux que l'on doit proposer aux élèves, le plus important assurément est l'exercice de composition française. C'est aussi le plus difficile. On ne saurait y renoncer pourtant, si l'on veut que l'élève sorte de l'école en état d'exprimer correctement des pensées justes. Nous ne songeons nullement à former des écrivains et des littérateurs, mais il faut bien au moins qu'un petit Français puisse se servir de sa plume assez habilement pour traduire en bonne langue ses sentiments et ses idées. Quelle que soit la place que chacun prendra dans la vie, qui donc n'aura pas, un jour ou l'autre, un compte à rédiger, un rapport à composer, tout au moins une lettre d'affaires ou d'amitié à écrire ?

Exercices écrits en classe. — Ce ne sont pas seulement des exercices d'écriture et des dictées que le maître fera faire en classe. Pécaut recommandait qu'on tempérât à l'école même la leçon et l'exercice oral par de petits devoirs écrits. « Ces travaux, disait-il, offrent un double avantage : d'abord de procurer un instant de rémission et de détente ; l'enfant marche à son pas, et non plus au pas du maître ; ensuite, il est amené, par une application toute personnelle, dont il règle à son gré et selon ses forces l'intensité, à fixer nettement l'idée, la règle, le raisonnement, le fait, en un mot la leçon qui lui a été expliquée. Cette seconde épreuve confirme et achève

l'œuvre orale ; elle mesure, en même temps qu'elle l'assure, l'effet de l'enseignement didactique. »

Rien de plus juste : les exercices oraux ont besoin d'être complétés par des exercices écrits. La méthode interrogative elle-même peut utilement employer ce procédé et demander parfois à l'élève, non une réponse orale, mais une réponse écrite : ce qui aura l'avantage de lui laisser un peu plus de temps pour le travail de réflexion.

Mais il convient que ces exercices soient très courts : d'abord pour qu'ils n'empiètent pas sur le temps dont le maître a besoin pour donner un enseignement complet, et aussi parce qu'ils exigent de l'élève qui écrit un effort plus fatigant peut-être que celui de l'élève qui simplement écoute. Il est difficile en tout cas d'y voir, comme faisait Pécaut, un moment « de rémission et de détente. »

Les devoirs à faire à la maison. — On s'est parfois demandé si le mieux ne serait pas de supprimer toute espèce de devoirs à faire à la maison. C'est l'avis de certains parents qui, trop enclins à ménager leurs enfants, estiment que six heures de classe par jour, c'est plus qu'il n'en faut, et que, une fois libérés de l'école, les écoliers n'ont plus qu'à se reposer et à se divertir. C'est peut-être aussi l'avis de certains instituteurs qui se plaignent parfois d'avoir trop de devoirs à corriger. D'autres parents, par un excès contraire, trouvent que leurs enfants ne sont jamais assez occupés. N'ayant presque rien à faire à la maison, ils y deviennent turbulents et tracassiers. A quoi pensent donc les maîtres qui ne leur imposent pas assez de besogne pour qu'ils se tiennent tranquilles à leur table de travail?..

La vérité est entre ces deux opinions extrêmes. Maintenons l'usage des devoirs, mais n'en usons qu'avec modération et dans une mesure discrète. Il est bon, à plus d'un point de vue, que le travail de l'école se prolonge et se continue à la maison.

Un premier avantage, c'est que le travail de l'élève, accompli sous les yeux de ses parents ou tout au moins à côté d'eux, peut être un moyen de les intéresser eux-mêmes aux

études de leurs fils et de leurs filles. Parfois, il est vrai, ils s'y intéressent trop, si, étant capables de le faire, ils se substituent à l'enfant pour la confection de ses devoirs et se font ses collaborateurs trop actifs. Mais, cet écueil évité, rien n'est plus désirable, on le sait, pour le succès de l'éducation que la coopération de la famille et de l'école.

La raison capitale pour que l'enfant travaille à la maison, c'est qu'il ne faut pas qu'aux heures de classe succèdent de longues heures de dissipation et de désœuvrement. Les écoliers, surtout ceux des villes, ne vagabondent que trop. Ils ont tout à gagner à ce qu'une besogne commandée les retienne dans leurs familles et les maintienne dans des dispositions studieuses.

Pourquoi il ne faut pas en abuser. — Diverses raisons doivent d'ailleurs limiter le travail imposé à l'élève par les devoirs écrits.

Considérons d'abord qu'il n'a pas toujours le temps matériel de les écrire, s'ils sont trop longs. La maison est souvent loin de l'école et des heures se perdent dans les allées et venues. Les devoirs écrits peuvent devenir une aggravation de charge vraiment trop lourde pour des enfants, et si aux devoirs s'ajoutent des leçons à apprendre, le surmenage est à redouter.

Songeons aussi que, dans l'installation pauvre du logis paternel, le petit écolier primaire ne trouve pas toujours les moyens de travailler aisément : pas même une table propre pour écrire ou une lampe pour y voir clair. A son maître qui lui reprochait ses devoirs mal faits un enfant répondait : « Nous n'avons qu'une petite lampe à la maison, et quand maman est à la cuisine, je n'y vois pas pour faire mes devoirs... »

Songeons encore que, dans les familles d'ouvriers et de paysans, l'enfant, au retour de l'école, est tout de suite occupé à des travaux domestiques. S'il n'est pas complètement détourné de ses devoirs scolaires, il est tout au moins dérangé, gêné. Pour expliquer le griffonnage de son cahier d'écriture, un écolier disait à son maître : « Je tenais ma petite sœur sur mes

genoux tout en écrivant, et elle me faisait toujours bouger... »

D'autres disent : « Ma petite sœur a renversé l'écritoire. Mon petit frère a froissé les feuilles du livre. Les aînés de la famille ont parlé, chanté ; les parents se sont disputés... »

Il y a une autre raison enfin pour réduire au minimum le nombre et l'étendue des devoirs à faire à la maison : c'est qu'un devoir d'élève ne lui est réellement utile que s'il est corrigé avec soin par le maître, et comment un maître, même zélé, parviendrait-il à voir de près toutes les pages d'écriture que lui remettront chaque jour ses élèves, s'il les surcharge de devoirs?

Préparation du devoir en classe. — Un excellent procédé consiste à étudier en classe les sujets de devoirs qu'on donne à traiter, et à les faire préparer collectivement par tous les élèves. On évitera ainsi aux enfants l'effort pénible, et souvent infructueux, d'un travail solitaire, et une véritable perte de temps.

Voici comment l'inspecteur général Anthoine présentait cet exercice : « Un sujet étant donné, on fait chercher par la classe les développements qu'il comporte : celui-ci trouve une idée, celui-là une autre ; toutes sont recueillies et inscrites au tableau noir, à mesure qu'elles se présentent. Il s'agit ensuite de les classer : nouvel effort fait en commun ; de là sort un canevas sur lequel les élèves auront à travailler, chacun alors en particulier. »

Mais, pour assurer le succès de cet exercice, il faut que le maître intervienne habilement, qu'il sache où il veut conduire ses élèves, dans quel sens doit être dirigé leur effort d'invention. Citons encore ces sages avis d'Anthoine : « Je viens de voir ce procédé employé par deux maîtres : les résultats ont été très différents. Chez le premier, l'exercice a d'abord été froid, pénible, traînant, les élèves ne parlant pas, ne trouvant rien ; puis il est devenu confus, tous voulant parler, l'un répétant ce que l'autre avait déjà dit. Ce qui était mal venu se débrouille mal, le canevas manque de netteté. Chez le second, tout s'est déroulé avec suite et ordre ; de l'animation, mais point de confusion. Ce qui me frappa surtout, ce

fut le travail final d'arrangement : les idées se démêlèrent à souhait ; sous mes yeux naquit un plan simple, clair, d'une bonne ordonnance. »

Et cependant les deux classes étaient composées d'élèves de même valeur. D'où venait donc la différence dans les résultats? De ce que le second maître avait eu soin de préparer, avant de venir en classe, le plan du devoir, de le rédiger même et de l'écrire. Tandis que le premier, soit qu'il voulût laisser à l'exercice un caractère de spontanéité absolue, soit qu'il se fiât trop à lui-même, n'avait à l'avance rien écrit, rien arrêté et fixé. « L'un, sollicité et tiraillé en tous sens, déconcerté par des suggestions qu'il n'avait pas prévues, était resté jusqu'à la fin hésitant, incertain ; l'autre, tranquille, sûr de se retrouver, n'avait pas cessé d'être maître de lui-même et de sa classe, qu'il avait laissé « trotter » devant lui. Le premier avait été mené par ses élèves ; le second les avait menés. »

Laissons « trotter » l'enfant devant nous, disait déjà Montaigne : oui, mais à la condition de le guider, de le conduire, sans en avoir l'air.

Choix des sujets. — « Le choix des devoirs que le maître donne aux élèves est d'une grande importance pour la bonne direction des études. Rien qu'à examiner, dans les cahiers où les devoirs sont écrits et conservés, comment ils sont gradués, s'ils ne sont pas trop longs, s'ils sont à la portée des enfants, s'ils ont été convenablement expliqués et compris, *s'ils sont corrigés*, on aurait une idée vraie et juste de la valeur de l'école et de celle du maître. »

Ainsi s'exprimait Gréard, et il ajoutait : « Donnez à ces devoirs une application aux besoins et aux usages de la vie réelle ou une portée morale et intellectuelle, qui soit en correspondance avec le milieu où vivent les enfants et avec l'état de leur savoir. »

En d'autres termes, les sujets de devoirs, en toute matière, doivent d'abord avoir un caractère d'utilité pratique : problèmes relatifs aux questions agricoles, commerciales, industrielles, économiques ; compositions françaises qui aient trait aux réalités de la vie. En second lieu, ils doivent être propor-

tionnés aux forces des élèves, ne pas dépasser les limites de leurs connaissances acquises.

Le plus possible le maître devra choisir lui-même les sujets qu'il propose. Sur ce point sans doute, les journaux pédagogiques apportent à ses recherches un concours actif, trop actif peut-être : ils le dispensent en effet de trouver par un effort personnel les sujets de devoirs qui conviennent le mieux à son propre tour d'esprit, à ses méthodes d'enseignement et aussi à la force de ses élèves qu'il peut seul apprécier.

Les meilleurs sujets seront ceux qu'il empruntera à l'expérience des enfants : de petits récits, de petites descriptions, où ils diront simplement ce qu'ils ont vu autour d'eux. Comme le dit fort judicieusement M. Payot, « on ne demandera pas à un enfant de Lille de décrire un paysage alpestre, dont il n'a et ne peut avoir la moindre idée, ni à un enfant de Marseille de décrire une noce bretonne. »

Ajoutons que, prévoyant qu'ils auront peut-être à rendre compte des spectacles que leur offre la nature ou la vie, les élèves s'attacheront-ils davantage à les bien voir, à les regarder désormais avec plus d'attention.

Il ne sera pourtant pas défendu de faire une part à l'imagination. On louera l'élève qui aura fait preuve de quelque esprit d'invention ; on louera surtout celui qui aura su exprimer des sentiments personnels.

Travail d'invention et de composition. — L'élève a rapporté de l'école toutes les indications nécessaires : on lui a expliqué clairement le texte du sujet à développer ; au besoin, on lui a signalé quelques lectures à faire. Le voilà maintenant devant la page blanche de son cahier. Que va-t-il faire? Réfléchir, bien entendu, avant de prendre la plume, pour rassembler des idées, pour procéder à ce que l'ancienne rhétorique appelait l' « invention ».

Mais il n'est pas certain que la réflexion soit tout de suite féconde. Même en pleine maturité d'esprit, nous savons tous par expérience quelle difficulté on rencontre parfois à rassembler les idées dont on a besoin pour écrire un article de journal ou de revue, un chapitre de livre. On attend l'inspi-

ration, et elle ne vient pas. On bat le rappel des souvenirs, et ils ne répondent pas. Mais voici qu'une idée se présente, une idée intéressante. On la saisit au passage et, de ce seul fait que la conscience se la représentera avec force, d'autres idées viendront, comme appelées par la première. Elle sera comme un centre, un noyau, autour duquel se grouperont des images, des souvenirs, à la façon de l'aiguille aimantée qui attire à elle les particules de la limaille de fer. Et, pour peu qu'on prolonge son travail de réflexion, les idées sortiront de notre tête, abondantes et copieuses, adaptées au sujet, comme les marchandises qu'on dégage d'un magasin bien fourni.

Il se passera quelque chose d'analogue, en raccourci, dans le cerveau de l'écolier qui prépare sa petite composition française. S'il a pris nettement connaissance du sujet à traiter, un mouvement se fera aussitôt dans sa mémoire et dans son imagination, et lui apportera les matériaux de son travail. Mais une fois les matériaux réunis, c'est-à-dire les idées trouvées, il faudra les coordonner, construire un plan ; et c'est cet art de « composition » qui est peut-être l'élément le plus important et le plus utile de l'effort qu'on demande à l'élève dans ses travaux de rédaction.

Cela fait, il ne restera plus qu'à écrire, à se préoccuper de l'expression des idées préalablement mises en ordre. Mais, comme on n'exige pas d'un écolier une vaine recherche d'élégance, et qu'il suffit qu'il s'exprime avec naturel et avec simplicité, l' « élocution » ne sera pas la partie la plus laborieuse de son travail.

La correction des devoirs. — La correction des devoirs est une tâche aussi importante que la préparation des leçons. A quoi bon obliger l'élève à un travail écrit quelconque, — la solution d'un problème d'arithmétique, la rédaction d'un petit devoir de style, — si on ne lui montre pas les fautes qu'il a commises, en quoi et pourquoi sa solution est fausse, quelles erreurs de pensée, quelles incorrections de langage il a laissé échapper dans sa copie ?

La vraie correction d'ailleurs, la correction positive, ne consiste pas seulement à noter dans un devoir ce qui est mal,

mais à indiquer ce qui eût été bien : quelle marche il aurait fallu suivre pour résoudre exactement le problème donné; quelles expressions, quelles idées auraient dû remplacer celles qui sont jugées impropres et mauvaises. Le devoir doit être en quelque sorte refait en classe par le professeur, dans une correction orale et collective.

Mais on doit aussi procéder le plus possible à une correction individuelle et écrite, et bien qu'on ait médit des débauches du crayon bleu ou de l'encre rouge, il est toujours nécessaire de noter, de souligner, dans les cahiers comme dans les copies, les fautes de pensée ou de style. Qu'on prenne garde qu'un élève qui aura une première fois écrit un mot de travers ne considère sa mauvaise orthographe comme la bonne, si on ne l'avertit pas qu'il s'est trompé.

On ne saurait prendre trop de soin de la correction des devoirs, ne fût-ce que pour cette raison encore que l'élève, qui a la certitude que son travail sera vu et corrigé par le maître, y apportera plus de soin et d'application.

Il importe, d'ailleurs, que les corrections soient faites dans un esprit d'indulgence et de douceur. Elles doivent participer aux qualités d'une discipline de bonté, qui cherche à récompenser plus qu'à punir, qui aime à faire valoir ce qu'il y a de bon dans la conduite de l'enfant plus qu'à le châtier pour ce qu'il peut y avoir de mauvais. Loin de décourager l'élève par la sévérité de ses notes, le correcteur s'attachera à l'exciter, à l'animer par l'éloge, toutes les fois qu'il le méritera.

Cahier de notes personnelles. — Ce n'est pas seulement dans les devoirs de classe, imposés par le professeur, qu'il serait utile de s'exercer à écrire, à fixer ses idées sur le papier. On ne peut sans doute songer à demander à un enfant de dix ou onze ans de tenir un cahier de notes personnelles et comme un journal de sa vie. Mais un écolier un peu plus avancé en âge trouvera grand profit à noter sur un carnet ses impressions propres, non seulement pour mieux en conserver le souvenir, mais aussi pour donner à ses sentiments et à ses pensées la forme nette et précise que seule peut leur assurer la parole écrite. C'est une habitude à recommander

pour toute la vie. Après une lecture, consigner en quelques notes ce qu'on doit en retenir; après un voyage, en écrire une brève relation : c'est un exercice excellent autant qu'agréable. Quel intérêt n'y aurait-il pas pour l'instituteur lui-même à noter au jour le jour ses observations sur l'enfance! Les anciens disaient : *Nulla dies sine linea :* ne laissez pas passer un jour sans écrire au moins une ligne. Et Pécaut adressait le même conseil à ses élèves de Fontenay : « Écrivez chaque jour quelque chose que vous ayez pensé. »

BIBLIOGRAPHIE.

F. Buisson, *Les Devoirs des écoliers américains*, Paris 1886. — M. Roustan, *La Composition française*, Paris (P. Delaplane). — F. Pécaut, *Education publique*, p. 138 : *Exercices et devoirs scolaires*. — Payot, *Aux Instituteurs*, livre II, ch. viii. — H. Marion, *L'Education dans l'Université*, deuxième partie, ch. xii.

CHAPITRE XV

LE ROLE DU BEAU DANS L'ÉDUCATION.

L'éducation esthétique. — Comment elle prépare l'éducation morale. — Le beau. — Le beau dans la nature. — Moyens à employer. — Difficultés de l'éducation esthétique. — Le joli et le beau. — L'influence du milieu. — Le contact avec la nature. — Les écoles rurales et les écoles urbaines. — L'étude de la nature. — Les promenades et les excursions. — L'action des livres. — Les jardins et le jardinage. — Le beau dans la nature morale.

L'éducation esthétique. — Nous venons de parler, dans les chapitres qui précèdent, de l'éducation de l'intelligence et nous allons aborder l'éducation du caractère. Une intelligence éclairée, un caractère moral, ce sont là les deux bases fondamentales de toute vie humaine vraiment conforme à sa destination. Mais entre les deux n'y a-t-il pas une place à faire, même dans le cercle modeste de l'école primaire, à ce qu'on appelle l' « éducation esthétique », celle qui éveille et développe le sentiment du beau ?

« L'intelligence et le caractère, comme l'écrivait récemment M. Alfred Croiset, sont les deux grands ressorts de la vie humaine. La sensibilité esthétique en est plutôt la parure et la joie. Mais ce n'est pas une raison pour la dédaigner, car la joie est aussi une force. »

Comment elle prépare l'éducation morale. — Ne nous faisons pas illusion, d'ailleurs, sur la portée morale de l'éducation esthétique, pas plus que sur la possibilité de la pousser bien loin à l'école primaire.

Assurément elle achève, elle couronne l'éducation intellectuelle, et elle est, dans une certaine mesure, une introduction à l'éducation morale. « Le sentiment du beau, a-t-on dit,

complète l'amour du vrai et prépare l'amour du bien. »

Mais il ne faut pourtant pas en exagérer l'influence : nous n'oserions pas dire, quant à nous, qu'elle soit « la préparation la plus sûre et la plus facile » pour la formation morale (1). Non, ce n'est pas sur le sentiment du beau, c'est sur des sentiments autrement féconds, les affections de famille, l'amitié, l'amour du pays, que se fonde la conscience du devoir : c'est à eux qu'elle doit son premier élan ; c'est sur eux qu'elle s'appuie dans son évolution progressive. Le sentiment du beau ne peut être tout au plus qu'un auxiliaire de la vertu. Il n'est ni directement, ni sûrement, une source de moralité (2). Il peut tout au plus aider et favoriser l'éclosion des sentiments moraux, en affinant l'esprit, en excitant des émotions nobles et désintéressées, en nous détournant des plaisirs grossiers.

C'est dans ce sens que recommandent l'éducation esthétique tous ceux qui ont souci de l'éducation populaire, surtout dans une démocratie qui n'a que trop de tendances à se laisser gouverner par les intérêts matériels, et parfois, hélas ! par les plus mauvaises passions.

A la Fête de l'adolescence, en 1899, le ministre Georges Leygues disait : « Rien n'est plus réconfortant ni plus sain que la contemplation de la nature ou d'une belle œuvre d'art. Il s'en dégage je ne sais quel sentiment de dignité et de puissance, qui élève l'homme au-dessus des bas instincts, et fait jaillir en lui la source des aspirations généreuses et des nobles ambitions. »

Et de même Pécaut a écrit : « Tout ce qui donne à l'existence humaine son prix, sa noblesse, les raisons sacrées d'aimer et de respecter la vie et les hommes, d'aimer et de

(1) C'est ce qu'affirme M. Alengry dans son livre récent, *Psychologie et morale appliquées à l'éducation*, p. 124.

(2) On a même prétendu qu'il pouvait en être l'ennemi. « Malgré l'alliance tant de fois célébrée entre le beau et le bien, ne peut-on pas soutenir que l'art isole autant qu'il unit, si même il n'abaisse pas plutôt qu'il n'élève. » (M. Bouglé, *Revue pédagogique*, juin 1904, p. 517.) Affirmations tranchantes, surtout la seconde. On peut admettre que l'art rende égoïste, mais qu'il « abaisse », c'est ce qu'il est difficile de concevoir.

respecter quelque chose d'autre que soi, de soupçonner un autre objet de la destinée que l'intérêt, un autre emploi de la vie que l'égoïsme, voilà ce que l'éducation populaire doit, sous peine de désastre, conserver dans l'âme nationale. Et à coup sûr le sentiment du beau est au nombre de ces pures sources de vie... »

Le beau. — Nous n'essaierons pas ici de définir le beau. Ne sait-on pas que les théoriciens eux-mêmes ont quelque peine à trouver une formule unique qui convienne à toutes les espèces de beauté : elles sont si nombreuses et si diverses ! Dira-t-on que c'est la force, la grandeur, qui en est le caractère commun ? Mais que de choses grandes qui sont laides ! Un hercule de foire peut être un prodige de force et un modèle de laideur. Dira-t-on que c'est l'ordre ? Mais sur la mer aux flots désordonnés, secouée par les vents, n'est-il pas vrai qu'une tempête est belle ?...

D'autre part, il n'est guère possible de trouver une commune mesure entre la beauté physique et la beauté morale. Un coucher de soleil, dans la splendeur de ses rayons, au milieu des nuages qu'il empourpre, est chose belle. Une action héroïque est chose belle aussi. Un chêne majestueux est beau dans la forêt, comme l'est dans un poème un vers éclatant de poésie.

Ne nous attardons donc pas à chercher une définition objective, qui saisisse et exprime en une phrase les attributs communs de beautés aussi dissemblables. A supposer que cette définition soit possible, elle est pour le moment inutile. Contentons-nous de dire qu'il peut y avoir autant de beautés distinctes qu'il y a de catégories d'objets physiques ou d'actions morales, autant qu'il y a en nous de sens et de sentiments. Définissons simplement la beauté sous toutes ses formes par les impressions subjectives qu'elle nous cause, et proclamons beau tout ce qui ravit, tout ce qui exalte nos âmes, tout ce qui nous procure le plaisir particulier qui résulte du sentiment de l'admiration. C'est l'admiration, a-t-on dit, qui fait la base du beau : le beau ne vient qu'après.

Le beau dans la nature. — Le beau est partout, dans les

réalités naturelles comme dans les œuvres de l'homme. Mais il existe dans la nature avant de se manifester dans l'art, qui n'en est que l'imitation idéalisée. Et c'est par conséquent dans les œuvres de la nature qu'il faut chercher pour l'enfant la première initiation au sentiment du beau Le langage de la nature est toujours plus clair et plus simple que celui de l'art. Et de même qu'avant de mettre des livres aux mains des enfants il convient de leur montrer les choses, de même, avant de leur faire voir les dessins et les tableaux, où l'imagination de l'artiste a inspiré son crayon et son pinceau, remontons à la source ; promenons nos élèves dans les champs, avant de les conduire dans les musées. Le sentiment du beau pour l'enfant doit être d'abord le sentiment de la nature.

L'initiation au sentiment de la nature ne va pas d'ailleurs sans difficulté. Il ne faut pas trop compter ici sur la spontanéité de l'enfant. Les instincts de l'enfance la portent vers le jeu, vers les amusements, plus que vers la contemplation du monde extérieur. « Les enfants, a dit un aimable écrivain, n'apprécient guère dans les choses de la nature que celles qui peuvent être des instruments, des complices ou des victimes de leurs jeux. Un beau lac bien calme et bien pur, auquel le poète compare la limpidité d'une âme innocente, n'est pour les enfants qu'une surface propre à faire des ricochets avec les cailloux plats recueillis sur ses bords. Les arbres n'attirent leur attention qu'à deux époques de l'année, celle des nids et celle des fruits... »

Moyens à employer. — Il n'est pas impossible pourtant de préparer doucement l'enfant à voir dans les objets naturels autre chose qu'une occasion d'amusement et de distraction. Des maîtres habiles sauront, en se promenant avec leurs élèves, les habituer à observer les choses, non seulement pour qu'il les connaissent, mais pour qu'ils prennent plaisir à les regarder. Ils feront ce que faisait la mère de George Sand : « Ma mère m'ouvrait instinctivement, et tout naïvement, le monde du beau, en m'associant, dès l'âge le plus tendre, à toutes ses impressions, Ainsi, quand il y avait un beau nuage, un grand effet de soleil, une eau claire et courante, elle me

faisait arrêter, en me disant : « Voilà qui est joli, regarde ! » Et, tout aussitôt, ces objets que je n'aurais pas remarqués de moi-même me révélaient leur beauté... »

Difficultés de l'éducation esthétique. — A vrai dire, l'émotion esthétique est chose des plus délicates, et l'on inclinerait volontiers à penser que ceux-là seulement peuvent la ressentir qui ont reçu une culture intellectuelle très large et même raffinée. L'ouvrier ne sent pas la grandeur véritable et parfois tragique de l'industrie moderne, ni le paysan l'infinie poésie de la terre et des saisons. Et cela parce que l'ouvrier et le paysan, opprimés par le labeur du jour, absorbés par leur rude tâche de travailleurs manuels, n'ont pas eu le loisir de cultiver leur esprit.

Un homme ignorant ne saurait guère être sensible aux beautés de la nature, et encore moins à celles de l'art. Le paysan ne voit dans un beau coucher du soleil, dans un ciel sans nuages, que l'annonce d'un temps favorable à son travail du lendemain. Il ne regarde les moissons dorées que pour se dire que l'heure est venue de les couper, et les arbres qui poussent vigoureusement dans les bois, que pour songer à les abattre, à calculer la somme qu'ils lui rapporteront quand il les vendra. Il est trop préoccupé d'intérêts positifs, trop accablé par son travail quotidien, pour que son âme obscure puisse sentir la beauté des choses.

Mais si l'insuffisance de la culture intellectuelle est un obstacle, si des intelligences peu éclairées s'ouvrent malaisément au sentiment du beau, il est à remarquer cependant que l'âme populaire et l'âme enfantine, précisément parce qu'elles sont simples et naïves, se laissent aisément séduire par la beauté, si elle est elle-même simple et naturelle.

Seulement il est nécessaire que l'éducateur intervienne, qu'il prenne l'enfant comme par la main, pour le guider, pour lui apprendre à considérer les choses belles, pour lui communiquer par la parole, en commençant par les plus simples, les émotions esthétiques que l'âme adulte ressent d'elle-même en face d'un spectacle de beauté.

Le joli et le beau. — De même qu'il y a une évolution de

l'intelligence qui la fait passer des vérités les plus familières aux généralisations les plus hautes, de même il y a un développement progressif du sens esthétique, qui s'élève peu à peu des choses simplement jolies aux choses vraiment belles.

L'enfant n'est pas en état de comprendre tout de suite tous les genres de beauté que la nature offre à ses regards. Spontanément, il n'apprécie que les beautés qui sont pour ainsi dire à sa taille. Devant les grands spectacles de l'univers, il reste indifférent ; parfois il est effrayé. Ne songeons pas à lui faire admirer la mer immense, devant laquelle Loti enfant frissonnait de peur, ni la montagne énorme qui écrase l'imagination par l'aspect terrible de ses masses imposantes. Dans l'éducation esthétique, comme dans l'éducation intellectuelle, il faut procéder pas à pas.

Les sublimités de la nature ne conviennent pas à l'enfant. Elles sont, comme les idées générales, trop hautes pour qu'une intelligence naissante puisse en saisir le sens. Le goût instinctif de l'enfant le porte vers les petits objets : les plantes, les fleurs, les oiseaux, les insectes. Herbert Spencer, dans son jeune âge, aimait à faire dans les champs d'alentour de petites collections d'insectes, et plus tard il écrivait : « Quiconque n'a pas, dans sa jeunesse, collectionné des insectes et des plantes, ne connaît pas ce qu'il y a de lumineuse poésie dans les prairies, dans les haies des chemins. » Une fleur aux brillantes couleurs, la tige élégante d'une graminée, un papillon aux ailes dorées, un oiseau au vol gracieux, voilà ce qui charme et séduit l'enfant. Avant de pouvoir sympathiser avec la vie universelle de la nature et avec ses œuvres puissantes, il se sent attiré vers ses créations les plus menues, vers ce qui est joli, plutôt que vers ce qui est beau.

On a souvent essayé de définir le joli, ce diminutif de beau : nous dirions volontiers que le « joli », c'est le « beau des enfants. »

Citons une page bien jolie elle-même, quoique un peu précieuse, du livre *l'Art et l'enfant*, où M. Braunschvig indique de quel côté il convient de diriger les premières admirations de l'enfant : « Sachons faire goûter aux enfants la beauté des pay-

sages familiers : une simple prairie où les fleurs font des taches multicolores ; une route où les arbres touffus, en rejoignant leurs branches, forment un berceau de feuillage ; la voûte d'un vieux pont aux pierres noires et moussues; un bassin où dorment étalées les larges feuilles des nénuphars ; une rivière qui coule mollement entre deux rives de verdure. Faisons-leur aussi admirer les aspects les plus généraux que revêt la nature, selon les heures du jour et les saisons de l'année : le frais éveil matinal, les rouges incendies des soleils couchants, les claires nuits criblées d'étoiles, la robe verte du printemps, la torpeur des lourds midis d'été, la jaune symphonie de l'automne !... »

L'influence du milieu. — Le meilleur moyen de solliciter, d'éveiller le goût du beau chez l'enfant, c'est de l'entourer de choses belles. De même que dans l'éducation morale le milieu, l'entourage, exerce une action profonde, et détermine plus sûrement que les préceptes et les leçons l'acquisition des sentiments vertueux, de même, dans l'éducation esthétique, rien ne vaut l'influence secrète que la vue habituelle et prolongée du beau peut avoir sur les sens et sur l'imagination.

« Je voudrais, a dit je ne sais quel éducateur, que tout fût riant, dès le berceau, autour de l'enfant des villes. Celui des campagnes a le ciel et les arbres, les plantes et le soleil. L'autre s'étiole trop souvent, au moral et au physique, dans la saleté chez le pauvre, dans le mauvais goût chez le riche, dans l'absence de goût chez la classe moyenne. »

De même que nous éviterons aux enfants le spectacle des vices et des laideurs morales, de même nous écarterons d'eux le plus possible tout ce qui dans les objets matériels est déplaisant et désagréable à voir. Nous n'irons pas sans doute jusqu'à cet excès de mignardise où tombent les délicats qui interdisent qu'on donne à l'enfant pour jouet un polichinelle, ou qu'on le conduise aux représentations de Guignol, sous ce prétexte que Polichinelle et Guignol sont laids. Une éducation virile exige que l'imagination ne s'offense pas pour si peu : mais ce qui est désirable, c'est qu'à l'école, comme à la maison, l'ordre, la propreté, l'élégance, si c'est possible, la

décoration et l'ornementation des salles de classe, fassent à l'enfant et à l'élève comme une habitude de vivre au milieu des divers éléments qui constituent la beauté des choses.

Les bons exemples inspirent et communiquent la vertu. Les beaux spectacles infiltrent dans l'âme les sentiments esthétiques, le goût et l'admiration.

Le contact avec la nature. — C'est pour cette raison, — si l'on veut que l'enfant en vienne à aimer et plus tard à admirer la nature, — que la première condition sera de le mettre le plus qu'on pourra en contact avec elle. De là l'effort qu'ont fait tant d'éducateurs pour rapprocher l'école des champs. Rousseau voulait qu'Émile fût élevé en pleine campagne. Déjà au XVIIe siècle l'organisateur des petites écoles lyonnaises, le bon abbé Démia, demandait que, dans cette sombre ville de Lyon, l'école, la salle de classe, donnât sur un jardin. Frœbel, avec ses « jardins d'enfants », a poursuivi le même rêve ; en même temps qu'il initiait ses élèves au sentiment de l'art par les jeux qu'il avait imaginés, pour leur donner la notion de l'harmonie des couleurs et de la symétrie des formes.

Nos « lycées à la campagne » procèdent d'une inspiration analogue. Les « écoles nouvelles », comme on les appelle, l' « École des Roches », et tous les établissements récemment ouverts sur ce modèle, installent leurs maisons d'éducation dans des bosquets, dans des bois, au milieu de vertes pelouses, sur les bords d'un ruisseau ou d'une rivière.

Les écoles rurales et les écoles urbaines. — Les écoles rurales sont, à plus d'un point de vue, moins bien partagées que les écoles urbaines. Mais elles ont du moins sur elles cet avantage qu'elles maintiennent constamment l'enfant en présence de la nature. Le chemin de l'école pour le petit paysan, ce n'est pas la rue étroite et sale, aux étalages malsains des boutiques d'images ; c'est le sentier à travers la prairie, la route le long du bois ; c'est le chemin à travers champs que suivait dans son enfance Edgar Quinet, et d'où, avec ses petits camarades, comme il le dit, il apprenait « à distinguer de loin, au vol, à leur manière de se poser

dans les haies, les roitelets, les mésanges, les rouges-gorges ».

Mais de la maison ou de l'école aux champs, même dans les grandes villes, le chemin n'est jamais bien long ; des promenades hors les murs sont toujours possibles, et les petits citadins jouiront d'autant plus des charmes et des beautés de la campagne qu'ils en sont plus souvent privés. La rareté d'un spectacle avive la force de l'impression qu'il produit. Et peut-être est-ce les gens de la ville, qui vont une fois par an, pendant les vacances, respirer l'air pur de la montagne ou de la mer, qui sont le plus sensibles aux émotions dont leur résidence habituelle les a sevrés ; tandis que ceux qui peuvent en jouir constamment finissent par y devenir indifférents et comme étrangers.

Les œuvres de protection de l'enfance que l'on poursuit de nos jours avec un zèle des plus louables, les *Colonies de vacances*, les *Enfants à la montagne*, ne profitent pas seulement à la santé physique des jeunes générations. Elles peuvent, si on le veut, si les maîtres qui accompagnent leurs élèves savent s'y prendre, intéresser les jeunes imaginations aux beautés naturelles.

Ce n'est pas d'aujourd'hui qu'on a compris le rôle que le sentiment de la nature est appelé à tenir dans l'éducation d'une âme saine. Déjà au XVIe siècle, alors que l'instruction livresque sévissait dans toute sa rigueur, Rabelais demandait que l'écolier allât étudier les *Géorgiques* de Virgile dans les prés et dans les bois. Pour distraire Gargantua et rafraîchir son imagination fatiguée par les livres, son précepteur une fois par mois le conduisait aux champs. On choisissait un jour bien clair et serein, et ensemble maître et élève « bougeaient le matin de la ville ; ils allaient à Boulogne, ou à Vanves, ou à Saint-Cloud, ou ailleurs. Et là passaient toute la journée, se vautrant en quelque beau pré... ».

L'étude de la nature. — L'étude des sciences naturelles favorisera plus que tout le reste le développement du sentiment de la nature. C'est une grande erreur de croire qu'on admirera moins une fleur parce qu'on en aura analysé les différents organes, un papillon parce qu'on étudiera ses méta-

morphoses, un oiseau parce que l'on connaîtra ses mœurs. Tout au contraire, connaissance et sentiment marchent de pair.

C'est ce que l'on a bien compris dans les écoles des États-Unis, où l'on accorde avec raison une bien plus grande place que chez nous aux études naturalistes. Pas un journal pédagogique américain qui ne publie dans chacun de ses numéros plusieurs articles de botanique, de zoologie élémentaire, accompagnés de gravures qui représentent des animaux ou des plantes.

Ce sont les Américains qui ont inventé la « Fête de l'arbre », le jour de l'arbre, *Arbor day*, de même qu'ils fêtent le jour des oiseaux. Quand on se propose de faire naître un sentiment au cœur de l'enfant, il est bon qu'on organise des solennités q u célèbrent, comme dans une espèce de culte, l'objet ou la personne qu'il s'agit de faire aimer et respecter. Pour exciter le patriotisme, il y a quelque utilité à commémorer, comme le font les Américains, Washington, ou Lincoln, et, comme nous le faisons nous-mêmes, Michelet ou Jules Ferry. De même pour les œuvres de la nature, si l'on veut les faire admirer. Et si quelqu'un pensait que les Américains font preuve de naïveté en consacrant tout un jour de fête à la glorification des arbres, nous répondrions par la lecture de ce passage d'un écrivain français : « N'est-ce pas une vertu aussi que d'aimer les arbres ? Ils nous procurent le bois et les fruits. Ils embellissent nos horizons. Ils répandent dans nos campagnes une délicieuse fraîcheur et les abritent contre les vents. Sur les pentes des montagnes, ils modèrent l'écoulement des eaux, retiennent l'avalanche. Ils consolident la montagne, assèchent les marais et arrêtent la dune envahissante. Aimer les arbres, c'est aimer la patrie !... »

Les promenades et les excursions. — Les pédagogues d'Amérique, qui sont souvent ingénieux, ont fait remarquer que, même sans sortir des murs d'une cité populeuse, les enfants peuvent être amenés à étudier quelques-unes des productions de la nature : les minéraux tout au moins, puisque l'on trouve dans les rues du marbre, du granit, du silex, et aussi du fer et du charbon. C'est ce qu'ils appellent « l'étude

de la nature dans les rues d'une ville ». Et ils n'ont garde d'oublier les oiseaux, les pierrots qui picorent sur les pavés, les moineaux qui ont envahi les États-Unis en bien plus grand nombre encore, dit-on, que les immigrants étrangers...

Mais il n'y a là qu'un expédient. Rien ne saurait remplacer la vision directe et sur place des réalités naturelles. Là tous les sens sont pris : la bonne odeur des foins, le murmure bruyant de l'eau dans les ruisseaux, la saveur d'un fruit mûr, par-dessus tout les couleurs et les formes qui charment les yeux, toute la nature enfin pénètre notre sensibilité et nous révèle l'ordre et l'harmonie de ses aspects variés.

De là l'utilité des promenades en pleine campagne, et particulièrement des excursions dans les montagnes. La vie à la montagne est source de vigueur physique et aussi de force morale, disent ceux qui la pratiquent au moins pendant les mois de vacances. Les alpinistes, les pyrénéistes exagèrent sans doute quand ils en attendent « la régénération physique et morale de notre race » : rien que cela ! Mais ils sont dans le vrai quand ils ajoutent : « L'alpinisme délie l'intelligence par l'éveil continuel où il la tient ; il affermit la volonté par la nécessité d'un labeur patient ; il exalte la sensibilité par la présence des solennelles beautés de la nature. »

L'action des livres. — De tout ce que nous avons dit il résulte que le sentiment de la nature, s'il n'est pas inné dans l'esprit de l'enfant, peut cependant y être développé. On sera peut-être surpris si nous ajoutons que les livres contribueront à cette éducation, j'entends les livres qui décrivent poétiquement les choses de la nature. Le langage de la nature a beau être simple : pour le rendre tout à fait intelligible aux enfants, il ne sera pas inutile de le leur traduire en belle prose ou en belle poésie. La lecture de quelques pages de *la Montagne* ou de *la Mer* de Michelet, ou encore du livre où M. Mæterling nous parle si délicieusement de *la Vie des abeilles,* les préparera à ressentir eux-mêmes les émotions dont d'autres leur donnent l'exemple.

Les jardins et le jardinage. — Pour être réellement fort et fécond, un sentiment quelconque a besoin de se réaliser dans

des actes. Le sentiment de la nature ne fait pas exception à la loi commune. Si par votre propre travail, par le travail du jardinage par exemple, vous vous associez aux œuvres de la nature, vous l'aimerez davantage.

Combien de créatures humaines trouvent les meilleures de leurs joies à cultiver un jardin et en font leurs délices! Je connais des êtres simples et bons qui vivent dans l'adoration perpétuelle des plantes qu'ils cultivent dans leur enclos. J'ai entendu les exclamations de bonheur qui échappent à ces horticulteurs volontaires, devant la belle fleur qu'ils admirent, œuvre de la nature sans doute, mais aussi de leurs peines et de leurs soins.

Dans le village le plus reculé, dirons-nous aux instituteurs et aux institutrices de la campagne, si la société des hommes instruits vous manque souvent, la nature du moins ne vous abandonne jamais. A défaut des musées qu'enrichissent les œuvres de l'art, vous avez du moins, toujours ouverte devant vous, l'exposition permanente des beautés naturelles.

Et ce n'est pas de la contemplation seule des beautés que la nature prodigue enfante d'elle-même que vous devez vous contenter. Les fleurs sont toujours belles, mais combien plus belles celles qui vous doivent l'existence, que vous avez soignées, en arrosant leurs racines, en protégeant leurs tiges! Vous devenez alors les collaborateurs de la nature. Vous participez à la création d'une chose belle. Vous éprouvez la joie du créateur.

On ne saurait trop encourager chez l'enfant le goût de l'horticulture, et en général de tous les travaux des champs. Émile semait des fèves dans le jardin que Rousseau lui avait réservé. Je connais des lycées où les plus grands élèves, des candidats à Saint-Cyr ou à l'École polytechnique, trouvent plaisir à jardiner : ils ont chacun dans la vaste cour un petit coin de terre qu'ils cultivent avec amour. Edgar Quinet enfant avait pour bonheur suprême d'aller, au soleil levant, moissonner avec les moissonneurs ; il gardait les bœufs de la ferme paternelle, et sa plus haute ambition, qui fut satisfaite, était d'apprendre à labourer.

Le beau dans la nature morale. — Quelque importance qu'il y ait, dans l'éducation esthétique, à diriger l'observation de l'enfant vers les merveilles de la nature, il ne conviendrait pas de lui faire exclusivement chercher et trouver le beau dans les réalités du monde matériel. Il faut lui rendre sensible aussi le beau moral, en lui racontant les actions nobles, les faits héroïques que relate l'histoire. Ne nous contentons pas de lui ouvrir les yeux du corps ; réchauffons encore en son âme les émotions que peut exciter le dévouement sous toutes ses formes, quand il est poussé jusqu'au sacrifice. Il y a de l'esthétique aussi dans la vie des grands hommes. Les biographies des héros de l'histoire alterneront donc avec les descriptions géographiques, avec les scènes, riantes ou imposantes, de la nature physique, celles qu'on pourra lui montrer directement ou lui représenter par des images. Qu'après lui avoir fait contempler un beau coucher de soleil sur la mer ou dans la plaine, un bel effet de lumière dans la montagne, on ne néglige pas de lui faire admirer aussi le dévouement d'une Jeanne d'Arc, qui se bat et meurt pour son pays, le dévouement d'un Pestalozzi qui sacrifie ses biens, sa vie, pour l'éducation des enfants ignorants et pauvres.

Pestalozzi précisément le disait un jour, devant les pittoresques paysages des vallées et des montagnes de la Suisse : « La nature est belle, s'écriait-il, mais il y a quelque chose de plus beau que la nature et ses splendeurs matérielles, et c'est le cœur humain ! »

BIBLIOGRAPHIE.

VICTOR DE LAPRADE, *Le Sentiment de la nature chez les modernes.* — MAURICE MÆTERLING, *La Vie des abeilles.* — MICHELET, *L'Oiseau l'Insecte; la Mer; la Montagne.*

CHAPITRE XVI

L'ART POUR TOUS.

Le beau dans les arts. — L'art pour tous. — L'ornementation et la décoration de l'école. — La décoration des écoles en Angleterre et en Amérique. — Ce qu'on peut faire en France. — Les visites aux musées. — L'élégance dans la tenue et dans le costume. — La pratique de l'art. — Le dessin. — La musique et le chant. — Action physique de la musique. — Son influence morale et sociale. — La musique, source de joie. — La chanson. — La poésie. — L'idéal.

Le beau dans les arts. — Pas plus que l'éducation intellectuelle n'aspire à faire des savants, l'éducation esthétique, à l'école, ne doit songer à faire des artistes. Mais il n'est pas nécessaire d'être un praticien de l'art pour en goûter le charme, et les jouissances artistiques sont trop précieuses pour qu'un pays démocratique les réserve, comme un privilège, à quelques-uns seulement de ses enfants. L'art fait partie de l'éducation libérale à laquelle tous les jeunes Français ont droit.

Lorsque, dans ses conférences de Genève, M. Ferdinand Buisson essayait récemment de déterminer les éléments essentiels de la religion de l'avenir, ils les réduisait à trois : la science, l'*art* et la morale. Ce sont aussi, quoique à des degrés divers, les trois conditions d'une éducation complète. *Le Vrai*, *le Beau*, *le Bien*, comme le disait Victor Cousin dans son livre jadis fameux, voilà le triple but proposé à toute vie humaine vraiment digne d'être vécue. Pécaut, lui aussi, aimait à associer la beauté et la vérité. « L'art et la science, disait-il sont les deux allures de l'homme marchant à la recherche du vrai », et il aurait pu ajouter à la recherche du bien, car.

comme il le disait encore : « Il y a de la morale dans la beauté. »

Le progrès qui démocratise tout, qui répand les lumières intellectuelles sur tous les hommes, doit leur ouvrir aussi, dans la mesure du possible, les trésors de la beauté artistique. « L'homme du peuple, écrivait Ravaisson, sur lequel pèse d'un poids si lourd la fatalité matérielle, ne trouverait-il pas le meilleur allégement à sa dure condition, si ses yeux étaient ouverts à ce que Léonard de Vinci appelait la *bellezza del mondo ?* »

L'art pour tous. — Aussi de toutes parts, dans les pays civilisés, l'étude populaire des arts est à l'ordre du jour. L'Angleterre a fondé une « Association de l'art pour les écoles ». Les États-Unis ont leur *Public school Art League,* qui veut, dit-elle dans son programme, que l'art soit plus largement connu et plus hautement apprécié, « parce que l'art affine l'esprit, enrichit le cœur, élève l'âme ; parce que l'art est un des éléments essentiels d'une vie complète et que la délicatesse des sentiments qu'inspirent les œuvres d'art contribue au développement du caractère intellectuel et moral ».

En Allemagne, c'est l'Empereur lui-même qui recommande l'art pour le peuple. Félicitant les sculpteurs qui ont décoré de statues l'allée de la Victoire, à Berlin, il disait en 1901 : « L'idéal, objet suprême de l'art, exige que nous donnions aux classes qui travaillent et qui peinent la possibilité de goûter la joie du beau et de sortir de la sphère de leurs pensées habituelles. La culture de l'idéal est en même temps l'œuvre la plus grande de la civilisation ; et si nous voulons être et rester à cet égard un modèle pour les autres peuples, il faut que la nation entière y collabore. Pour remplir entièrement sa mission, l'art doit pénétrer jusque dans les couches inférieures du peuple. Tout homme, si simple qu'il soit, possède le sentiment du beau et du laid. »

En France aussi, des efforts sont tentés dans le même sens, et il faut souhaiter qu'ils se généralisent, qu'ils aboutissent dans un avenir prochain. Des sociétés d'art populaire se sont fondées ; on a ouvert une exposition de décoration et d'ima-

gerie scolaire (1); des congrès ont été tenus, où l'on a discuté la meilleure manière de populariser l'art, de l'introduire dans les écoles, d'orner et de décorer les classes.

L'ornementation et la décoration de l'école. — « Pourquoi les Italiens naissent-ils avec le sentiment du beau? dit quelque part George Sand. Pourquoi ? Parce qu'ils sont entourés de choses belles. Nous autres, Français, nous vivons dans le vulgaire et dans le laid (2). » Paroles excessives assurément : car la France a elle aussi ses merveilles artistiques. Seulement on ne nous apprend pas assez à les apprécier. On ne songe pas assez tôt à mettre sous les yeux de l'enfant des spectacles de beauté, pour que leur âme en reçoive comme le reflet et qu'elle s'imprègne insensiblement de sentiments esthétiques. En matière d'art, comme en matière de morale, ce n'est pas l'enseignement du maître qui est le plus efficace : « la meilleure éducation est celle que l'enfant reçoit instinctivement du milieu dans lequel il vit ».

A ce point de vue, il ne faut pas négliger, ni dédaigner, sans se faire illusion d'ailleurs et sans exagérer les effets qu'elle peut produire, l'ornementation de l'école et de la classe. Si une cour de récréation plantée d'arbres, avec des massifs de verdure, des pelouses, des corbeilles de fleurs, peut favoriser l'amour de la nature ; une école où, dans les salles de classe, on a réuni quelques reproductions de beaux tableaux, où des décorations artistiques cachent la nudité des murs et peuplent le vide des couloirs, une école ainsi ornée non seulement dispose l'enfant au travail, en égayant son imagination, mais elle emplit son esprit de belles visions : elle le prépare au goût de l'art.

« L'enfant, a dit Mme Pape-Carpantier, l'enfant devrait vivre au sein d'impressions fraîches et douces ; les objets qui l'entourent à l'école devraient être gracieux et riants; que du moins ils soient propres et convenables. Le séjour dans

(1) Voir *Revue pédagogique*, juillet 1904, l'article de Paul Vitry, *l'Art à l'école*, et aussi, numéro d'octobre 1904, l'article de Paul Beurdeley, *le Congrès de l'art à l'école*, octobre 1904.

(2) George Sand, *Histoire de ma vie*, t. II, p. 153.

certaines classes sombres, aux murs nus et souillés, où tout est terne et affligeant pour l'œil, suffit pour causer aux enfants un ennui physique, qui peut aller jusqu'à la maladie. »

La décoration des écoles en Angleterre et en Amérique. — L'idée de la décoration des classes ne date pas d'hier. Montaigne en était partisan : il voulait « y faire pourtraire sur les murs la Joie, l'Allégorie et les Grâces ». Mais, comme tant d'autres idées, cette idée née en France est allée fleurir à l'étranger, en Angleterre et en Amérique notamment. En Angleterre, surtout dans le pays de Galles, où la civilisation scolaire a progressé plus rapidement que dans les autres parties du royaume, les nouvelles écoles sont décorées avec soin ; on y place des bustes, des statuettes ; on y append aux murs des images de toutes sortes. Dans les écoles des districts urbains, on place de préférence des tableaux champêtres, des paysages ; dans les écoles rurales, les représentations des monuments, des cathédrales, des grands édifices qui sont l'ornement des villes. On s'attache ainsi à séduire les yeux des enfants par la nouveauté des aspects ; on leur montre en effigie les choses qu'ils ont le moins de chance de voir en réalité.

Mais ce sont les Américains surtout qui multiplient les efforts pour la décoration de leurs palais scolaires. Et ils le font avec une prodigalité que des peuples moins riches ne peuvent imiter que de loin. Dans plusieurs de leurs écoles, ils installent à grands frais la reproduction des frises fameuses du Parthénon, et en même temps nombre de statues et de bustes classiques. Ailleurs ils organisent l'exposition successive et par roulement de plusieurs séries de tableaux ou de dessins, qu'on fait passer de mois en mois sous les yeux des élèves. Il y a la « série du printemps », la « série de la moisson », la « série des maîtres anciens », la « série des maîtres modernes ». Notons ce souci qu'on a de pratiquer un système de décoration mobile. L'œil de l'enfant devient indifférent aux choses qu'il voit tous les jours et, comme on l'a dit au *Congrès de l'Art à l'école*, en 1904 : « L'alternance et même l'interruption ont ce résultat que l'œil de l'enfant se repose, que son attention

renaît, que son désir s'éveille et que son émotion se renouvelle. »

Les Américains ont soin d'alterner, de faire varier leurs petites exhibitions artistiques, en les faisant accorder avec les diverses saisons de l'année, et aussi de choisir les tableaux qui soient les plus appropriés aux goûts de l'enfant : scènes de la vie domestique, scènes de la vie de campagne, sans oublier les copies de tableaux d'un genre plus élevé, qui puissent éveiller, par exemple, de beaux sentiments historiques.

De cette présentation continue d'œuvres d'art se dégage comme un enseignement muet, dont l'influence silencieuse s'insinue peu à peu dans l'esprit des enfants.

Mais les Américains poussent plus loin encore l'ingéniosité de leurs procédés d'ornementation. C'est de toutes les manières qu'ils cherchent à rendre l'école agréable et belle.

Ainsi, nous raconte-t-on, « sur le bureau du maître ou de la maîtresse, on voit un vase, simple, mais de forme agréable et de couleurs gaies, duquel sort une fleur qui se penche vers l'écolier ». Les murs sont peints de couleurs qui flattent les yeux : on recommande particulièrement le bleu et le vert. Aux fenêtres, des rideaux et des tentures élégantes ; au-dessus du tableau noir, des moulures qui l'encadrent ; sur des planchettes, des poteries, des statuettes ; appendues aux murs, des photographies et des gravures, non de vulgaires chromos, mais des reproductions artistiques de choix...

Il y a de l'exagération et un grain d'afféterie en tout cela, mais l'inspiration en est touchante. Comment ne pas souhaiter que chez nous on imite de loin ces exemples, et qu'on se préoccupe davantage, au moins dans les écoles des villes riches, de faire de l'école, non seulement un logis propre et bien ordonné, mais comme un petit musée, où les œuvres d'art, non moins que les chefs-d'œuvre de la littérature, parleront à l'enfant le langage de la beauté (1) ? Et peut-être du souvenir de l'école

(1) Voir la circulaire ministérielle du 24 septembre 1899 : « Je desire, disait le ministre, que l'école ait une décoration qui lui soit appropriée. Il ne saurait être question d'introduire l'histoire de l'art à l'école élémentaire. Il suffit d'éveiller le goût des élèves par des images qu'ils puissent aisément comprendre. »

ornée et décorée les écoliers emporteront-ils le désir de faire régner dans leur propre maison, quand ils seront devenus chefs de famille, les mêmes habitudes d'ordre, de propreté riante, d'élégance simple et d'ornementation peu coûteuse.

Ce qu'on peut faire en France. — Sans prétendre au luxe qui n'est permis qu'à l'opulence des États-Unis, il n'est pas impossible de décorer à peu de frais nos écoles françaises. A défaut des reproductions artistiques qui sont trop chères, des maîtres ingénieux découpent des images dans les journaux illustrés. Ils se procurent sans trop de peine ces affiches des gares de chemins de fer, qui représentent quelques-uns des sites les plus pittoresques de la France, et qui, par exemple, montrent aux enfants de la plaine ou de la montagne les côtes de l'Océan et de la Méditerranée. Il n'y a pas jusqu'à la photographie qui ne puisse être mise à profit. La photographie envahit tout aujourd'hui : pourquoi lui fermerions-nous la porte de l'école ?

Mais ce n'est pas seulement par la décoration des salles de classe, par des tableaux muraux de toute espèce qu'on peut envelopper l'enfant d'impressions artistiques. Dès 1880, à l'époque où s'organisait enfin notre enseignement primaire, M. Ferdinand Buisson adressait au ministre un rapport où il demandait que les récompenses accordées aux élèves, les bons points, les prix, fussent de bonnes gravures reproduisant des œuvres d'art.

De combien d'autres manières encore n'est-il pas possible d'initier l'enfant au sentiment de l'art, de développer en lui un commencement de goût esthétique ! Ce sera, par exemple, par les livres d'images, par les livres illustrés, qui parlent aux yeux en même temps qu'à l'intelligence, et où il trouvera des figures historiques, des portraits de grands hommes, ou bien des sites géographiques, de beaux paysages. Ce sera par les cahiers de classe, dont les couvertures peuvent être à la fois ornementales et instructives, et qui devraient toujours conserver un caractère artistique. Ce sera même par les cartes postales, à condition qu'elles soient bien choisies. Le *Congrès de l'art* de 1904 a recommandé la pratique suivie dans cer-

taines écoles, ou les élèves réunissent en commun dans un album, sous la direction des maîtres, les cartes postales qui leur sont adressées ou qu'ils ont collectionnées eux-mêmes.

C'est ainsi que l'art peut, par plusieurs portes, pénétrer dans l'école, vulgarisé par des représentations que l'industrie moderne rend de plus en plus accessibles à tous.

Les visites aux musées. — Mais il ne faudra pas négliger de remonter aux sources toutes les fois qu'on le pourra. Rien ne saurait mieux contribuer à l'éducation du sentiment de l'art que les visites dans les musées, les musées de sculpture aussi bien que de peinture. Malheureusement, il n'y a pas des musées partout. Qu'on sache du moins en profiter quand ils existent ! Que ces promenades ne soient pas, d'ailleurs, des flâneries vagues et faites au hasard. Il faut qu'un maître instruit y dirige ses élèves, qu'il les guide, qu'il leur explique non seulement les sujets que le peintre ou le sculpteur y présente à leurs yeux, mais encore quelle beauté il a su y répandre, en idéalisant, soit le lieu de la scène, soit la physionomie des personnages, soit les formes du corps humain. Il sera bon aussi qu'il choisisse, parmi les tableaux exposés, ceux qui peuvent le plus intéresser des enfants et des adolescents.

Combien il serait souhaitable que dans toute ville il y eût un musée local, où revivraient l'histoire du pays natal, les mœurs, les costumes de ses habitants, et où seraient aussi dessinés et peints les beaux sites de la région, comme le musée breton de Quimper, le musée picard d'Amiens ! L'enfant y serait d'autant plus disposé à se laisser toucher par la beauté des couleurs, par l'harmonie des lignes dans les tableaux, qu'il retrouverait, idéalisés par l'artiste, des paysages qui lui sont peut-être familiers, ou tout au moins qui ressemblent à ceux qu'il connaît, et les figures des compatriotes célèbres, dont il a déjà entendu prononcer les noms avec respect.

L'élégance dans la tenue et dans le costume. — L'art n'est pas toujours une chose compliquée, savante, créée par le talent ou le génie d'un artiste. Il y a un art plus familier qu'on peut réaliser dans sa tenue, dans ses attitudes, un art

en quelque sorte inhérent à notre propre personne. Les mouvements rythmés de la gymnastique, les exercices qu'on appelle « callisthéniques », et qui, comme le signifient les deux mots grecs dont ce terme est composé, donnent à la fois au corps la force et la beauté, et aussi les jeux gracieux de la danse, peuvent être considérés comme de petits éléments d'une éducation esthétique.

Du soin qu'on prendra de sa personne sortira un goût d'élégance qu'on apportera, quand on en aura le moyen, dans le choix des vêtements, du costume. « Une femme qui a entrevu à l'école la ravissante simplicité de l'art véritable, par exemple des draperies d'une Diane de Gabie ou d'une vierge de Raphaël, saura, au lieu de singer les grandes dames par des falbalas criards et ridicules, se composer une toilette seyante et discrètement élégante... »

La pratique de l'art. — C'est seulement quand nous réalisons le beau par nous-mêmes que nous sentons s'exalter en nous le sentiment de l'art. Il ne saurait être question de demander à des enfants le moindre effort en ce sens. Peu d'hommes en sont capables. C'est cependant par la pratique du dessin, même très maladroite, non moins que par la vue des choses belles, que les écoliers peuvent être introduits dans le monde de l'art. Nous avons déjà dit quel plaisir ils trouvent à manier le crayon, à tremper un pinceau dans la boîte à couleurs, bien plus vif encore que celui qu'ils éprouvent à regarder des images. Avec quelle satisfaction, leur barbouillage achevé, ils vont demander à leur père et à leur mère de regarder et d'admirer leur chef-d'œuvre!... On ne saurait trop encourager chez les enfants leur goût naturel de petits dessinateurs, au risque d'avoir à les gronder parfois pour avoir mal à propos crayonné sur leur cahier des bonshommes fort laids ou des maisons d'une architecture étrange.

Le dessin. — On a dit, non sans raison, qu'il ne fallait pas croire à l'efficacité de l'enseignement du beau donné par le maître; qu'on ne devrait compter que sur « l'éducation spontanée qui se fait par la vue des lignes pures et harmonieuses ». Ajoutons-y pourtant l'exécution personnelle de ces lignes,

ou du moins un effort d'exécution, et ici l'enseignement du maître reprend ses droits.

Voilà pourquoi on a inscrit dans les programmes de l'école primaire l'étude du dessin (1), et particulièrement celle des « premiers principes du dessin d'ornement ». On ne saurait trop insister sur l'importance de cet enseignement du dessin, bien qu'il n'ait été rendu obligatoire dans nos écoles que par le programme de 1882. Comme on l'a dit avec force : « Les dernières années du XIXe siècle ont vu l'avènement du dessin, comme l'avènement de la science, dans l'art de l'éducation. »

Le dessin est avant tout un instrument d'éducation esthétique, et il vaut déjà à ce point de vue, en dehors de toute préoccupation utilitaire et pratique. Mais il est aussi un élément nécessaire de l'enseignement professionnel. Il exerce et développe ce goût de l'élégance, que l'ouvrier appliquera plus tard dans ses travaux et ses productions. L'art industriel, aussi bien que l'art pur, conserve à la France une suprématie qui n'est guère contestée : c'est un devoir patriotique de nous efforcer de la maintenir. De combien d'industries n'est-il point vrai qu'elles n'auront pas d'ouvriers habiles, si le dessin ne leur a pas été enseigné?

Mais le dessin est aussi, si on continue à le pratiquer dans la vie, l'occasion de passe-temps agréables. Pouvoir en quelques traits figurer sur un album le paysage qu'on vient d'admirer, ou, si l'on est plus habile encore, esquisser en quelques coups de crayon la silhouette d'un homme, d'une femme, ce n'est pas un talent à dédaigner. Et voilà pourquoi Pécaut souhaitait que, dans les écoles normales, on enseignât un peu de paysage aux futures institutrices. Le souhait peut être recueilli et généralisé. Même médiocrement pratiqué, le dessin peut fournir aux maîtres et aux maîtresses d'école, surtout dans l'isolement de la vie rurale, une occupation qui remplisse et charme leurs loisirs.

La musique et le chant. — Il y a un art qui, beaucoup plus que les arts plastiques, que la peinture et la sculpture, se

(1) Voir, pour les méthodes à suivre, notre *Cours de pédagogie théorique et pratique*, 2e partie, ch. VIII

prête à la vulgarisation des plaisirs esthétiques et à leur action moralisante. C'est la musique : la musique toute seule, et aussi la musique accompagnée de chant. Une cage sans oiseau, une prairie sans fleurs, une maison sans enfant, ne sont pas plus vides qu'une école où l'on n'entend pas chanter.

Or le chant jaillit spontanément de l'âme humaine. L'enfant chante naturellement, comme l'oiseau gazouille. Les refrains qu'il a recueillis tout petit des lèvres de sa mère reviennent à sa mémoire, et l'école serait inexcusable si elle ne cultivait pas ces dispositions.

Action physique de la musique. — On a souvent fait observer que c'est précisément parce qu'elle manque de précision, dans son action vague, que la musique est puissante et qu'elle est le plus populaire de tous les arts, celui qui agit avec une incomparable fécondité même sur les âmes les moins cultivées. Elle n'enseigne pas telle ou telle catégorie de vertu, comme fait une leçon de morale ou un sermon. Elle agit plutôt en remuant le fonds commun à toutes les vertus, la force vive de l'âme. « Cette action, a dit Pécaut, tire sa puissance extraordinaire de ce qu'elle est à la fois physiologique et psychologique, en sorte qu'elle touche et ébranle l'être à cette profondeur vague et mystérieuse où la vie physique et la vie morale ont leurs racines communes. »

La musique ne fait pas seulement vibrer les nerfs de l'ouïe; comme tous les bruits, elle ébranle la sensibilité nerveuse du corps tout entier. Un bruit se produit dans une chambre voisine : je vois aussitôt une lumière briller dans mes yeux, avant même que le son ne frappe mes oreilles, de même qu'on aperçoit l'éclair quelques instants avant d'entendre le tonnerre. Lorsque les tambours résonnent bruyamment dans la rue, ce n'est pas l'ouïe seule qui en est troublée : tout le corps frissonne.

La musique, qui est un bruit réglé et harmonieux, pénètre donc jusqu'à l'âme par tous les pores du corps et, par l'harmonie matérielle des sons, elle y fait pénétrer avec elle je ne sais quelle harmonie morale, une impression d'ordre et

d'accord, et par là elle peut être une inspiratrice de vertu.

Influence morale et sociale de la musique.—De toutes les formes de l'art, c'est la musique, le chant, et surtout le chant choral, que Pécaut prisait le plus. Il s'indignait qu'on se contentât de les considérer comme de simples arts d'agrément : « C'est monstrueux ! » s'écriait-il. Il se plaignait que les modernes aient trop oublié ce que l'antiquité savait si bien, et qu'ils aient, à ce qu'il semble, méconnu l'action éducatrice de la musique.

Aristote n'a-t-il pas dit, il y a plus de deux mille ans ? : « Il est impossible de ne pas reconnaître la puissance de la musique et, puisque cette puissance est bien réelle, il faut s'en servir dans l'éducation des enfants. »

De cet abandon regrettable Pécaut aurait volontiers rendu responsable l'Église qui, en accaparant le chant, n'a pas permis qu'il se sécularisât. Il voulait que, comme la poésie, la musique entrât le plus possible dans la vie de l'école, non comme un luxe et un divertissement, mais comme un instrument d'éducation. « N'ouvrez jamais la classe, ne la fermez pas le soir sans un chant choral, simple mais le plus beau possible, de façon à pénétrer de saine poésie l'atmosphère de toute la journée... Que le chant devienne l'âme harmonieuse de la maison !... »

S'il est vrai, comme on l'a dit, que l'émotion artistique est essentiellement sociale, qu' « elle a pour résultat d'agrandir la vie individuelle, en la faisant se confondre avec une vie plus large et universelle », cette vérité s'applique particulièrement au chant choral, puisqu'il nous unit aux autres dans un même sentiment, celui qu'expriment les paroles associées au chant. Nous communions alors dans une même action, par les efforts que nous faisons pour nous accorder avec ceux qui chantent à côté de nous. C'est comme une première leçon de solidarité, d'où se dégage une âme collective.

La musique, source de joie. — La musique n'eût-elle d'autre effet que de nous égayer, de nous réjouir, qu'il faudrait déjà la considérer comme moralisatrice. Par là, en effet, elle nous dispose à l'action, en écartant nos soucis

En outre elle nous détourne des plaisirs sensuels et nous fait prendre l'habitude des plaisirs innocents et délicats. S'il est vrai, comme l'ont dit de grands lettrés, qu'il n'y a pas de chagrin qu'une heure de lecture ne puisse adoucir ou même dissiper, à combien plus forte raison une âme affligée, énervée par la tristesse, ne trouvera-t-elle pas dans la musique une source de paix morale et de réconfort? Le père de Montaigne agissait en bon psychologue, lorsqu'il faisait éveiller son fils au son des instruments de musique, afin de le mettre en belle humeur pour toute la journée.

La musique, par l'action qu'elle exerce sur nos sens, secoue l'âme tout entière et y réveille les nobles sentiments, les émotions généreuses. Lorsque nous entendons un beau morceau de musique qui donne des ailes à nos pensées, n'est-il pas vrai que nous sommes transportés au-dessus de nous-mêmes, que l'enthousiasme gagne le cœur le plus froid, que les énergies assoupies de l'âme se réveillent, que nous nous sentons capables de devenir meilleurs, que nous rêvons presque de faire de grandes choses?

Et si à la musique instrumentale s'ajoute la parole, la parole élevée et poétique, alors ce n'est plus seulement une vague excitation de nos bons sentiments, c'est une inspiration nette et précise. Les chants patriotiques enflamment en nous l'amour du pays. Les cantates en l'honneur des grands hommes nous soufflent l'ambition de leur ressembler de loin, de nous inspirer de leurs exemples. Les hymnes religieux ouvrent au croyant les portes du ciel.

Bien entendu, devenu homme, on s'efforcera de ne pas négliger le savoir musical qu'on aura acquis dans son enfance et dans sa jeunesse. Savoir jouer d'un instrument quelconque, faire partie d'une société musicale, c'est ce qui ne saurait être trop recommandé. Il est difficile aujourd'hui de concevoir une association amicale sans orphéon ou sans chorale.

La chanson. — Ce n'est pas seulement parce qu'ils sont les inspirateurs des plus élevés et des plus nobles sentiments de l'âme que le chant et la musique doivent être recommandés. Il faut leur demander aussi la gaieté qui soutient, qui récon-

forte, parmi les travaux et les épreuves de l'existence. Et aux œuvres des grands musiciens il ne faut pas hésiter à adjoindre les compositions modestes des chansonniers populaires. La chanson est une gaie compagne de la vie. Elle égaie l'atelier de l'ouvrier et le magasin de l'ouvrière. Elle donne du cœur au soldat qui va se battre. Elle adoucit le dur labeur de l'homme des champs (1). « Le laboureur, a-t-on dit joliment, trace plus droit et creuse plus profond dans le sillon où passe la chanson ».

La poésie.— Nous n'aurions garde d'oublier la poésie parmi les éléments essentiels de l'éducation esthétique. La poésie est un art elle aussi, qu'elle soit descriptive ou lyrique. Elle exprime les plus hautes aspirations du cœur humain ; elle peint les plus brillants aspects de la nature ; et cela dans un langage rythmé, cadencé, qui est une musique à sa manière.

Des lectures, des récitations fréquentes empruntées aux grands poètes et dont des anthologies très répandues rendent l'usage facile, voilà un des moyens essentiels pour faire régner autour de l'âme enfantine une atmosphère d'idéal qui favorise l'éclosion des bons sentiments. A la poésie qui charme l'oreille par la sonorité de ses vers, et à celle qui enchante l'imagination par l'éclat de ses descriptions, on préférera d'ailleurs la poésie intime et profonde, qui s'adresse à l'intelligence et au cœur, comme celle de Sully Prudhomme, parce que, dans la beauté de ses formes, elle s'allie à la science et à la conscience.

L'idéal. — Si la nature ne nous a pas doués d'un sentiment instinctif du beau, elle a du moins jeté dans nos âmes je ne sais quel vague et obscur besoin de l'idéal. Et à ce besoin, que l'imagination ne cesse d'exciter et de nourrir, l'art précis vient répondre et donner satisfaction.

L'imagination laissée sans culture, ou bien s'atrophie, ou bien s'égare et se perd dans les utopies, dans le mysticisme des religions ou dans les rêveries du socialisme. On a dit très judicieusement que l'art pour le peuple était un aspect de la

(1) Voir un opuscule intéressant de M. Georges Droux, *la Chanson éducatrice*, Lyon 1907.

question sociale. L'art en effet peut seul satisfaire ces aspirations confuses qui nous incitent à rechercher un état supérieur à notre condition présente, supérieur aux réalités de la vie. Les socialistes nous leurrent en faisant miroiter aux yeux naïfs de la foule crédule l'espérance d'un paradis sur terre, pour le moins aussi incertain que l'autre. Et ils troublent ainsi la paix sociale, ils provoquent des agitations sans fin et une anarchie sans issue. L'art au contraire, éducateur de paix et créateur de joies réelles, offre à notre soif d'idéal une coupe pure de toute amertume. Et alors l'idéal devient autre chose qu'un rêve lointain et inaccessible, une terre promise où l'on ne pénétrera jamais : il est à notre portée, il est réalisable. Il nous transporte dans un climat doux et heureux, sous un ciel serein, qui fait s'épanouir les âmes comme les fleurs. Il jette dans nos existences prosaïques comme un rayon de lumière : il les illumine, et surtout, si nous nous conformons à ses inspirations, il exerce sur nos pensées, nos volontés et nos actes la domination d'une influence heureuse ; il les ennoblit, il les purifie.

Une vie humaine ordonnée selon les lois du beau et de l'idéal devient elle-même une œuvre d'art, sans tache et sans laideur : une œuvre, belle autant que bonne, inspirée par le bien autant que par le beau ; car le beau comme le bien, c'est aussi ordre, simplicité et harmonie.

BIBLIOGRAPHIE.

Marcel Braunschvig, *L'Art et l'enfant*, Paris 1907. — Sir John Lubbock, *Le Bonheur de vivre*, Paris 1894 ; voir surtout, au tome II, les chapitres suivants : *l'Art, la Poésie, la Musique*. — James Sully, *Etudes sur l'enfance*, Paris 1898 ; voir le livre VIII, *l'Enfant artiste*. — Elie Pécaut et Charles Baude, *L'Art : simples entretiens*. — B. Perez, *L'Art et la poésie chez l'enfant*, Paris 1881.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉDUCATION MORALE

CHAPITRE PREMIER

L'ÉDUCATION MORALE.

L'éducation morale. — Difficultés de l'éducation morale. — Sa nécessité d'autant plus grande. — La moralité et la science. — Une opinion de Herbert Spencer. — Rapports de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale. — Le bon jugement est une force morale. — Les vérités morales. — Il faut éclairer la conscience. — Il faut affermir la volonté. — L'éducation morale en dehors des systèmes. — Universalité de la morale pratique. — Principes communs d'éducation morale. — Du droit d'enseigner la morale. — Le rôle de l'instituteur défini par Jules Ferry. — Neutralité religieuse.

L'éducation morale. — On a répété bien souvent que la valeur d'un homme se mesurait, non à son savoir, mais à son vouloir. C'est dire que l'éducation morale est plus importante encore que l'éducation intellectuelle. Sans doute le vouloir dépend en partie du savoir, mais en partie seulement. L'instruction, à supposer qu'elle nous mette à l'abri des erreurs de pensée, ne nous préserve pas toujours des erreurs de conduite. Qu'importe que mon jugement condamne les fautes et qu'il réprouve les vices, s'il ne les empêche pas !

L'éducation, quand elle vise l'intelligence seule, ne lui demande presque que de se soumettre aux enseignements qu'elle reçoit du dehors et de s'ouvrir aux lumières qui de

tous côtés viennent l'éclairer. L'éducation de la moralité exige beaucoup plus : un effort intérieur et personnel. Connaître et comprendre, l'intelligence ne saurait s'y refuser, pour peu qu'elle soit déjà éveillée. Mais agir est autre chose que comprendre. Agir moralement, c'est exercer sa volonté ; c'est, par une inspiration du dedans, se soustraire aux impulsions de la passion et écarter les désirs mauvais ; c'est opposer les forces de sa personnalité aux influences extérieures. Et tout cela n'est possible que grâce à un déploiement de courage et d'énergie, que ne réclame pas au même degré le développement intellectuel. La pratique de la vertu est autrement laborieuse que l'adhésion à la vérité.

Et la pratique de la vertu, l'accomplissement du devoir sous toutes ses formes, voilà le but suprême de l'éducation humaine. L'instruction ne vaut que si elle tend et aboutit à des fins morales. « On a cru trop longtemps, écrivait Marion, que la grande affaire était l'instruction en elle-même. Ce qu'un homme sait, voire même ce qu'il pense, est peu de chose au prix de ce qu'il fait, et n'importe guère, à vrai dire, qu'en tant qu'il influe sur ce qu'il veut. »

Difficultés de l'éducation morale. — L'éducation morale présente donc, en tout temps et absolument, de tout autres difficultés que l'éducation intellectuelle ; mais il faut ajouter que ces difficultés deviennent relativement plus grandes à mesure que la civilisation se développe.

D'une part, les conditions à remplir pour organiser la moralité sont plus nombreuses et plus délicates que celles qui suffisent pour répandre l'instruction et éclairer l'intelligence. Bain l'a dit avant nous : « Ce n'est ni du maître d'école, ni d'une source unique, que la morale dépend ; elle dérive en réalité de bien des sources diverses, parmi lesquelles l'école n'est pas même la principale. »

D'autre part, il ne faut pas se le dissimuler, bien que l'assertion puisse d'abord surprendre, l'état particulier de la société moderne multiplie les obstacles et ajoute aux difficultés de l'éducation morale.

Il n'y a point sujet de s'alarmer en ce qui concerne le

progrès de l'éducation intellectuelle : elle n'a rien à redouter de l'avenir ; tout conspire, au contraire, à favoriser son essor. Des livres, des revues, des journaux à foison ; des écoles partout ; des conférences en abondance : il est certain que l'humanité s'instruit et s'éclaire de plus en plus. Et si parfois une demi-science égare nos contemporains dans le paradoxe et le sophisme, on peut espérer du moins qu'une instruction plus complète dissipera les idées fausses et que le bon sens reprendra ses droits tôt ou tard.

Il en est autrement de l'éducation morale, dont l'avenir peut parfois inspirer quelque inquiétude. D'abord, elle n'a plus maintenant à compter autant qu'autrefois sur l'action des religions positives, dont l'autorité tend à décroître. Le déclin des croyances surnaturelles, qui ont pendant des siècles gouverné l'humanité, fait dans les consciences un vide troublant.

L'enseignement laïque de la morale s'est d'ailleurs volontairement privé du concours de la foi religieuse, puisqu'il entend ne demander qu'à la raison seule ses principes et ses lois. C'est là une entreprise redoutable, et vingt-cinq ans d'expérience n'en ont pas encore démontré définitivement le succès. Qu'on y prenne garde d'ailleurs : si par la négligence, par le défaut de zèle et de conviction de ceux qui sont chargés de la mener à bien, l'entreprise venait à échouer, ce serait la faillite de l'esprit laïque, un désastre moral, un aveu grave d'impuissance qui se retournerait contre l'école laïque elle-même.

En outre, comme on l'a fait remarquer déjà (1), l'établissement du régime républicain, en émancipant les individus, en leur accordant plus de liberté, en réduisant la part de l'autorité extérieure qui s'imposait à eux, peut faciliter les écarts de conduite. Les hommes seront tentés d'abuser de leur liberté plus grande, si l'on ne réussit pas à obtenir d'eux qu'ils sachent mieux se gouverner eux-mêmes, et qu'ils apprennent à faire de plein gré, et par devoir, ce qu'autrefois ils faisaient par force et par crainte.

Mais par bien d'autres raisons encore la société moderne

(1) Voir Vessiot, *L'éducation à l'école.*

crée des obstacles nouveaux à l'éducation morale. Que de dangers, que d'écueils ne sème-t-elle pas sur la route de l'enfant et de l'adolescent ! Ne serait-ce que la facilité des communications, puisqu'elle ne leur donne pas seulement l'occasion de voir plus de choses belles et bonnes et qu'elle leur offre souvent un plus grand nombre de mauvais exemples. Et les livres ? S'il y en a plus de bons pour instruire, il y en a peut-être aussi plus de mauvais pour corrompre.

Comment ne pas songer encore que l'action de la famille, dans les temps nouveaux, a perdu de sa force, soit parce que l'esprit d'indépendance s'est glissé jusque dans le cœur des jeunes générations et que l'autorité des parents est moins respectée, soit parce que les nécessités du travail industriel et commercial éloignent trop souvent le père et la mère du foyer domestique, et qu'elles rendent plus rare l'intimité de leurs rapports avec les enfants.

Sa nécessité d'autant plus grande. — Mais précisément parce que les conditions sont défavorables, la nécessité de l'éducation morale s'impose plus impérieusement que jamais et, pour conjurer les influences contraires, l'école publique a de plus en plus un grand rôle à jouer.

Sans doute l'action de l'école n'est pas toute-puissante et si, comme on l'affirme, la criminalité augmente parmi les adolescents, il serait souverainement injuste de l'en rendre responsable. Trop de causes, auxquelles elle est étrangère, tendent à abaisser le niveau général de la moralité publique. Les leçons qu'elle donne sont trop souvent contredites, leur influence contrecarrée par les excitations malsaines de la rue, parfois même par les mauvais exemples de la famille. N'a-t-on pas raconté que dans certaines provinces de France on voyait des parents alcooliques contraindre leurs enfants à les suivre au cabaret ?

Un grand effort est donc nécessaire si l'on veut enrayer les causes du mal, et, pour remplacer les puissances moralisatrices qui disparaissent ou qui s'affaiblissent, il faut s'efforcer d'en créer d'autres et d'ouvrir de nouvelles sources de vie morale.

L'école trahirait sa mission si elle se dérobait à ce devoir. Les maîtres de l'enfance et de la jeunesse ne doivent pas seulement à leurs élèves les enseignements qui ouvrent l'intelligence. L'instituteur n'est plus comme autrefois un simple professeur d'A B C.

Le P. Girard disait déjà : « Je suis blessé de ne trouver qu'un maître de langue, d'histoire naturelle et de géographie, quand j'attendais quelque chose de plus grand : un éducateur de la jeunesse, formant l'esprit pour former le cœur. » Dans le même sens des pédagogues américains disent : « Il n'est pas possible que nous appelions seulement à l'école l'intelligence de l'enfant, en laissant à la maison son cœur et sa volonté. C'est l'enfant tout entier qui vient à l'école, et l'école doit être prête à le recevoir tout entier. »

La moralité et la science. — Mais, diront des pédagogues simplistes, n'avons-nous pas un moyen aisé de cultiver la moralité de nos élèves? C'est de les instruire. Socrate n'affirmait-il pas que l'ignorance est le seul principe du mal, que science et conscience, vérité et vertu sont même chose? C'était aussi l'avis de Herbart; celui encore du P. Girard, qui subordonnait la volonté aux sentiments et faisait dériver les sentiments eux-mêmes de l'intelligence, comme l'indiquait sa maxime favorite : « Nous agissons comme nous aimons, et nous aimons comme nous pensons. »

Le « bien penser » serait, à ce compte, la source du « bien vouloir » et du « bien agir ». Qui ferait les hommes éclairés du même coup les ferait honnêtes et vertueux.

Mais cela est-il absolument vrai ? Telle n'est pas l'opinion de tous les philosophes, et notamment celle de Herbert Spencer.

Une opinion de Herbert Spencer. — Un philosophe positiviste, tel que Herbert Spencer, ne saurait être suspect de prévention contre la science, puisqu'il en fait l'élément essentiel de l'éducation intellectuelle. Et cependant Herbert Spencer n'hésite pas à dénier à la science toute autorité, toute efficacité, quand elle prétend moraliser les hommes.

A l'en croire, l'instruction et le savoir n'auraient nullement sur les mœurs l'effet bienfaisant qu'on leur prête généralement.

Il raille impitoyablement ce qu'il appelle le fanatisme moderne, le « fanatisme de l'instruction ». Il plaisante les moralistes qui s'appuient sur les statistiques de la criminalité pour affirmer que l'ignorance et le crime sont corrélatifs, qu'ils sont liés l'un à l'autre par un rapport de cause à effet. « Autant vaudrait, dit-il, soutenir que le crime a pour cause l'absence d'ablutions fréquentes et la malpropreté des vêtements, et que la criminalité va habituellement de pair avec la saleté de la peau... » Quel rapport peut-il y avoir entre l'art d'épeler les lettres de l'alphabet, ou de tracer des caractères noirs sur une feuille de papier blanc, et le pouvoir de bien agir dans la vie? La connaissance pure et simple n'affecte pas la volonté.

En un mot, Herbert Spencer ne croit pas à la vertu moralisante de la science. Il prédit que les faits établiront de plus en plus la vanité des espérances que l'opinion enthousiaste de nos contemporains fonde sur la diffusion des lumières intellectuelles. Il ne va certes pas jusqu'à dire, avec les amis de l'ignorance, que l'instruction soit pernicieuse et corruptrice, mais il la juge impuissante et stérile, comme instrument de moralisation. La foi à la lecture et aux livres de classe serait une des superstitions de notre temps.

Et le positiviste anglais conclut en proclamant l'impuissance de la raison, et la souveraineté du sentiment, comme l'a fait vers la fin de sa vie le chef du positivisme français, Auguste Comte, quand il disait : « Ce ne sont pas les idées qui gouvernent le monde, ce sont les sentiments. »

Rapports de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale. — On ne saurait contester qu'il n'y ait une certaine vérité dans les affirmations tranchantes de Herbert Spencer. S'il se bornait à taxer d'insuffisance l'action de l'instruction sur l'éducation morale, nous y consentirions volontiers. C'est à d'autres forces qu'à l'intelligence seule, même la plus vivifiée par la science, qu'il faut s'adresser pour établir les principes de la moralité.

Mais, si l'instruction n'est pas l'unique inspiratrice de la vertu, un guide toujours sûr d'être obéi, elle est au moins

une conseillère qui se fait parfois écouter. Si elle ne suffit pas pour déterminer les actes de la volonté, elle les prépare cependant en les éclairant.

N'a-t-on rien fait pour la morale quand on a déraciné les préjugés, les superstitions et les erreurs? N'est-ce pas une garantie acquise contre le vice que d'en avoir démontré les effets pernicieux? Ne gagne-t-on rien à apprendre de la science les conséquences physiquement funestes qu'entraînent les actions immorales?

Nous sommes convaincu autant que personne que ce sont les sentiments qui mènent le monde et qui gouvernent les hommes. Mais l'intelligence éclairée n'agit-elle pas sur les sentiments? Pour qu'il fasse chaud dans les cœurs, n'est-il pas bon qu'il fasse clair d'abord dans les cerveaux?

Pour qu'un enfant se décide à accomplir un acte de justice, de générosité, de dévouement patriotique, n'est-il pas utile qu'il en ait compris, soit l'utilité, soit la beauté. Pour le rendre sobre, ne servira-t-il de rien que la physiologie lui fasse voir et pour ainsi dire toucher du doigt, dans ses ravages meurtriers, dans ses répercussions héréditaires, la plaie de l'alcoolisme.

Maintenons donc fermement cette idée encourageante que l'éducation intellectuelle, si elle ne peut pas tout, peut cependant quelque chose pour préparer l'éducation morale et ménager à ses divers enseignements une base solide d'action.

Le bon jugement est une force morale. — C'est moins d'ailleurs l'étendue des connaissances que les bonnes habitudes intellectuelles, que le bon jugement surtout, qui favoriseront la culture morale.

Si l'enfant, a appris à juger, s'il a du jugement, son éducation morale sera singulièrement facilitée.

Qu'est-ce en effet que juger?

Juger, c'est d'abord penser par soi-même, c'est avoir des opinions qui soient nôtres : c'est chercher la vérité par un effort de réflexion personnelle.

Juger, c'est penser juste, c'est voir clair dans toutes les

questions qui se présentent à nous, grâce aux lumières d'un esprit droit.

Bien juger enfin, c'est être en état de bien agir. La justesse du jugement écarte en effet les erreurs, les illusions, qui sont au nombre des causes de nos mauvaises actions. La solidité du jugement calme et apaise la passion. Penser par soi-même et penser juste, c'est déjà avoir acquis une force morale; c'est être sur le chemin de la vertu.

Mais ce n'est pas le bon jugement, dans son application générale à des idées quelconques, qui seul nous aidera dans l'œuvre de l'éducation morale. Ce sera particulièrement le jugement dirigé sur les idées essentielles qui constituent la conscience morale, ou autrement dit la « raison pratique ».

Les vérités morales. — Si l'éducation de la moralité consistait simplement à exposer les notions fondamentales que conçoit la conscience, une fois qu'elle est normalement formée, rien, à vrai dire, ne serait plus aisé. Pour les psychologues qui étudient la conscience adulte, la tâche est relativement facile. Ils distinguent deux ou trois idées, très nettes et très claires : le bien et le mal, le devoir, la responsabilité. Ils y ajoutent la description des sentiments qui accompagnent ces idées: satisfaction du devoir accompli, repentir et remords, et tout est dit parce que tout est simple et lumineux dans la conscience d'un Socrate, d'un Franklin, ou même d'un homme réfléchi quelconque.

Il faut éclairer la conscience. — Ce n'est donc pas là que gît la difficulté. Elle est ailleurs, et elle est double.

D'une part, la conscience morale n'est pas un pur don de la nature (1). Elle ne se dégage que peu à peu, et par une lente élaboration, des expériences et des réflexions de l'enfant (2). Si on l'appelle quelquefois le « sens moral », ne soyons pas dupes du mot: elle n'a rien de commun avec les sens extérieurs qui agissent immédiatement et instinctivement. Elle est en grande partie une faculté acquise. Vague et obscure au début,

(1) Voir *l'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, ch. XIII : *Développement du sens moral.*

(2) Voir plus loin, ch. II.

elle ne se précise que petit à petit. Et elle ne se développe d'ailleurs que dans des conditions déterminées, sous certaines influences, stimulée par le milieu, par les exemples, par les leçons de l'éducation. De sorte que si quelqu'une de ces conditions et de ces influences vient à manquer, la conscience risque fort de rester confuse, incomplète ou inerte. Chez un enfant mal élevé, entouré de mauvais exemples, guidé par de mauvais conseils, les notions morales, loin d'être distinctes et claires, demeureront obscures, voilées par les préjugés et les idées fausses.

De là une première difficulté, et la nécessité d'une première forme d'éducation morale, celle qui nous apprend qu'il y a des devoirs et quels sont ces devoirs, celle qui éclaire la conscience.

Il faut affermir la volonté. — Mais il ne suffit pas d'éclairer la conscience : il faut affermir la volonté. Le difficile, quoi qu'on en ait dit, n'est pas de connaître son devoir : c'est, le connaissant, de le faire. Autre chose est comprendre, tout autre chose agir. Ne savons-nous pas tous par notre propre expérience qu'il nous arrive plus d'une fois de ne pas conformer nos actes à nos pensées? Nos pensées nous montrent qu'une action est mauvaise, qu'elle est contraire à notre dignité, funeste à nos intérêts, et cependant la passion nous entraîne, le plaisir nous attire et nos actions viennent désavouer et contredire les conclusions les plus claires de notre intelligence.

C'est que notre volonté est faible ou que l'habitude du devoir n'a pas pris en notre âme d'assez fortes racines. C'est que l'intelligence ne suffit pas pour fonder la moralité et que la pure idée du bien est impuissante à résister aux séductions du mal.

Et voilà, par suite, la nécessité d'une seconde forme d'éducation morale, celle qui, passant de la théorie à la pratique, nous fait acquérir les forces nécessaires pour persévérer dans le bien ; celle qui met sous la garde d'habitudes vertueuses nos bonnes résolutions ; celle enfin qui, après qu'on a fait voir à l'homme où est son devoir, lui procure les moyens de l'accomplir.

L'éducation morale en dehors des systèmes. — L'éducation morale ainsi comprise a un caractère essentiellement pratique. Elle n'a rien à voir avec les discussions des philosophes sur le vrai principe de la morale. Elle laisse de côté les systèmes et ne s'émeut pas de leurs contradictions.

De même que nous avons écarté de la psychologie éducative les questions de métaphysique, les doctrines opposées, spiritualistes ou matérialistes, sur la nature de l'âme en elle-même, de même nous éliminerons les systèmes théoriques de nos études sur l'éducation morale. Nous ne prendrons parti ni pour ni contre l'impératif catégorique de Kant, ni pour ni contre la théorie utilitaire de Stuart Mill ou de Herbert Spencer. Nous ne nous demanderons pas si c'est sur l'individu ou sur la société que reposent les fondements de la morale. Nous nous contenterons de rechercher par quels moyens pratiques on obtient de l'enfant qu'il acquière les vertus sur lesquelles tout le monde est d'accord et qui assurent à la fois le bonheur individuel et la paix sociale.

Ce qui importe en effet, ce n'est pas tant le motif pour lequel on fait le bien, la raison pour laquelle on accomplit son devoir, c'est qu'on fasse le bien et qu'on accomplisse son devoir.

Que dans l'accomplissement d'un acte bon nous ayons été dirigés par la conscience de notre dignité personnelle ou par le sentiment de la solidarité sociale, par le respect de la loi morale ou par des vues d'intérêt et d'utilité, l'acte n'en sera pas moins pratiquement bon.

Assurément, s'il s'agit d'estimer la valeur morale des actions, de les peser dans la balance du mérite, il y aura une distinction à faire et comme un classement à établir entre l'honnête homme qui ne l'est que par intérêt et l'honnête homme qu'inspire le pur amour du devoir. Mais, au point de vue pratique et positif des résultats, il n'y aura pas de différence. La vie de l'un sera aussi réglée, aussi correcte que la vie de l'autre. Ils ne se seront pas élevés à la même hauteur morale, mais tous deux auront également accompli des actes profitables à leur bonheur personnel et conformes à l'intérêt social.

Universalité de la morale pratique. — Les systèmes de morale ont beau se succéder et se transformer; les bases philosophiques de la science des devoirs ont beau être discutées et parfois ébranlées : la morale elle-même, celle qui se manifeste, non par des théories, mais par des actions, n'en reste pas moins à peu près immuable.

De Socrate à Kant, d'Aristote à Descartes, de Platon à Stuart Mill, la métaphysique des mœurs a proposé bien des solutions différentes et souvent contraires l'une à l'autre. Les religions, de leur côté, avec leurs dogmes particuliers, ont encore présenté sous des aspects divers les principes sur lesquels elles fondent l'obligation de la vertu. Mais en fait la conception même de la vertu n'a guère changé. C'est une joie pour l'honnête homme du xxe siècle de se sentir à peu près d'accord, sur la plupart des devoirs qu'il pratique, avec l'honnête homme de tous les temps.

A quelque école philosophique, à quelque confession religieuse qu'ils appartiennent, les honnêtes gens de tous les pays se réunissent dans un consentement unanime pour célébrer les mêmes vertus. Quoi de plus opposé en apparence que les doctrines des stoïciens et des épicuriens ! Et cependant la conduite morale d'Épicure se rapproche sensiblement de celle d'Épictète. Les vertus auxquelles nous exhortent le pieux Channing et l'austère Kant, ne diffèrent pas beaucoup de celles que nous recommande un utilitaire avisé tel que Stuart Mill. Partout et toujours, la tempérance, le courage, la justice ont eu leurs louanges; et si le nom d'une vertu a parfois changé, si maintenant le mot altruisme, — un bien vilain mot, soit dit en passant, pour exprimer ce qu'il y a de plus beau dans les actions humaines, — sert à désigner ce qu'on appelait auparavant la charité, nous n'avons pas pour cela introduit dans le code moral un article nouveau : aimer ses semblables, se dévouer pour eux, cela a été de tout temps la règle d'un homme de bien.

Principes communs d'éducation morale. — Au-dessous des disputes philosophiques et religieuses, il y a donc un terrain commun où se rencontrent, où se rejoignent, pour

apprécier de même façon la valeur morale des actions humaines, toutes les intelligences éclairées.

C'est ce que faisait valoir récemment avec force, dans une étude sur les *Principes universels de l'éducation morale*, un jeune philosophe, M. Lalande (1). « Il y a, dit-il, un certain nombre de principes qui suffisent pour définir et reconnaître un honnête homme, chez les contemporains d'Aristote comme chez nos concitoyens. » Et ces principes, qui sont comme autant de commandements de la morale universelle acceptée par tous, M. Lalande les réduit à dix : 1° le développement de la personnalité morale, c'est-à-dire de la conscience raisonnée et indépendante ; 2° la sociabilité, c'est-à-dire la disposition à vivre en société et à en accepter les conventions et les règles ; 3° le courage, cette force de volonté par laquelle on est maître de soi ; 4° la sincérité ou l'amour de la vérité ; 5° la droiture, c'est-à-dire la volonté de ne jamais tromper autrui ; 6° la tolérance, ou le respect des idées et des croyances qu'on ne partage pas : 7° la justice, ou le devoir de faire droit à chacun ; 8° l'admiration et le dévouement, c'est-à-dire « le sentiment d'ardeur qui nous rend capables d'admirer les grandes actions, de respecter les êtres qui nous sont moralement supérieurs, de nous dévouer pour eux ou pour ceux qui souffrent ; 9° le progrès, l'effort pour se perfectionner, pour améliorer la nature humaine en nous-mêmes, et aussi dans les autres ; 10° la vie morale, et il faut entendre par là l'action constante par laquelle nous nous efforçons, tout en nous conformant dans notre conduite aux autres règles précédemment posées, de vivifier sans cesse et d'éclairer notre conscience.

Ce tableau, assurément n'est point parfait ni définitif. On pourrait y signaler quelques lacunes et aussi certains défauts d'analyse. Les vertus du dévouement, par exemple, n'y sont pas suffisamment mises à part, ni placées, comme il conviendrait, en pleine lumière. Mais cette liste énumère cependant assez exactement les diverses catégories de devoirs, et l'en-

(1) Voir la *Revue de métaphysique et de morale*, mars 1901.

semble nous donne une définition à peu près complète des qualités de l'honnête homme.

Du droit d'enseigner la morale. — Puisqu'il y a un consentement unanime à proclamer bonnes les actions conformes à ces divers principes, on a donc une base solide, qui rend possible un enseignement uniforme et universel de la morale pratique. Mais ne voilà-t-il pas que quelques-uns de nos contemporains se laissent égarer par l'esprit de sophisme, jusqu'à refuser aux maîtres aussi bien qu'aux parents le droit d'enseigner la morale à leurs élèves et leurs enfants ? Et cette opinion est soutenue, — qui le croirait ? — par des hommes qui appartiennent à l'enseignement primaire, et qui trahissent ainsi, avec une regrettable inconscience, le premier de leurs devoirs d'éducateur.

Voici ce qu'on pouvait lire, en 1905, dans une revue pédagogique (1) : « Déclarer que l'éducation est l'art de faire des hommes honnêtes, c'est affirmer que l'on sait ce que c'est qu'un honnête homme. Nous savons ce que vaut cette prétention... » Il est vraiment affligeant qu'un homme du XXe siècle avoue qu'il ne sait pas, qu'il ne peut pas savoir ce que c'est que l'honnêteté. Nous avions cru jusqu'ici que pareille déclaration avait seulement cours devant les tribunaux, sur les lèvres d'un accusé, d'un criminel, qui cherche vainement une excuse aux fautes dont il s'est rendu coupable.

L'auteur continue et ajoute : « Il nous est interdit d'intervenir dans le développement de l'individu. » Mais alors, lui répondrons-nous, il faut renoncer à toute éducation, et par quelle contradiction singulière écrivez-vous vous-même un *Cours de Pédagogie ?* « Ce n'est pas pour imposer à l'enfant nos conceptions particulières que nous le sauvons de la tyrannie paternelle. » Donc, plus d'autorité paternelle ; elle n'est qu'une tyrannie, qu'il faut abattre comme toutes les autres. Plus d'enseignement moral, comme si cet enseignement n'était qu'une fantaisie, une invention sans portée, et

(1) Voir la *Revue de l'Enseignement primaire et primaire supérieur*, numéro du 1er octobre 1905, p. 1.

non le résumé de la sagesse humaine, consacrée par l'expérience des siècles !

Mais cela n'arrête pas notre étrange éducateur qui conclut ainsi : « Toute l'attention que nous mettions à moraliser, nous la mettrons maintenant à ne pas moraliser. Que deviendront alors, me dira-t-on, la société et la morale ? Elles deviendront ce qu'elles pourront !.... »

De semblables doctrines, formulées avec une si étonnante désinvolture, ne valent guère la peine qu'on les réfute. On se demande seulement comment un prétendu pédagogue peut se désintéresser à ce point des conséquences morales et sociales de ses idées, et comment il ignore assez les lois de l'évolution humaine pour croire que l'enfant, livré à lui-même, pourra atteindre le but de sa destinée et remplir utilement son rôle dans la vie.

Le droit de moraliser est un droit incontestable, parce qu'il repose sur un devoir sacré, celui de transmettre aux jeunes générations le patrimoine moral peu à peu constitué par nos ancêtres, comme leurs pères leur transmettent les biens matériels légitimement acquis par leur travail. Les esprits soi-disant avancés qui osent le nier reculent en réalité jusqu'à l'anarchie, jusqu'à la barbarie des premiers âges : ils renient la civilisation.

Les parents sont les premiers détenteurs de ce droit ; mais leur volonté, d'accord avec la volonté collective de la nation, le délègue aux professeurs et aux instituteurs, auxquels ils confient l'éducation de leurs enfants, non seulement pour qu'ils les instruisent, mais pour qu'ils les élèvent moralement.

Le rôle de l'instituteur défini par Jules Ferry. — C'est de ce droit et de ce devoir que Jules Ferry entretenait les instituteurs, dans la belle lettre qu'il leur adressa le 17 novembre 1883. Il y définissait admirablement le rôle qu'il leur appartient de jouer dans l'éducation morale de leurs élèves, et après vingt-cinq ans il n'y a rien à changer à ses excellents avis.

Commentant la loi du 28 mars 1882, le ministre disait : « La loi de 1882 a placé au premier rang l'enseignement

moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'intruction morale à l'école. La loi affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur les notions du devoir et du droit, que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer...

« Il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale, qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul... On n'a pas songé à vous charger d'une sorte de cours *ex professo* sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale. Votre rôle, en matière d'éducation morale, est très limité. Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens.

« Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point les apôtres d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous, ni un philosophe, ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques... »

Neutralité religieuse. — Lorsque Jules Ferry écrivait cette belle page, l'école était déjà séparée de l'Église ; l'État l'est aujourd'hui. Mais la situation nouvelle n'a pas modifié les devoirs des instituteurs. Maintenant comme alors, il importe

de leur redire : « Parlez à vos élèves avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune : parlez-leur avec réserve, dès que vous risquer d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'être pas juges... »

Séparation ne veut pas dire hostilité, ni guerre : elle implique seulement la distinction de deux territoires qui doivent rester indépendants l'un de l'autre. L'idéal serait que chacun restât maître chez lui, sans jamais passer la frontière, ni empiéter sur le territoire de l'autre. Je sais bien que les contradictions qui peuvent exister entre l'esprit laïque et telle ou telle forme de l'esprit religieux rendent inévitables les froissement et les heurts. Mais le devoir de l'instituteur, du professeur laïque, est de les éviter le plus possible. Ici encore nous citerons Jules Ferry : « Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment : car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. »

BIBLIOGRAPHIE.

Bain, *La Science de l'éducation* : liv. III, ch. II, *L'Éducation morale.* — Herbert Spencer, *L'Education*, 2e partie. — Blackie, *L'Éducation morale* : 3e partie, *De l'éducation morale.* — Lalande, *Précis raisonné de morale pratique*, Paris 1907. — Pécaut, *Quinze ans d'éducation*, passim. — Jules Ferry, *Discours et opinions*, Paris 1896, t. IV, p. 259.

CHAPITRE II

ÉVEIL ET DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE.

Formation de l'être moral. — Prétendues intuitions morales. — Les sources naturelles de la moralité. — La crainte et l'obéissance. — Docilité naturelle de l'enfant. — Tendances contraires. — L'égoïsme primitif et l'intérêt. — Premières manifestations de la sympathie. — Évolution du sentiment affectueux. — Degrés successifs du développement moral. — L'affection, ressort moral. — Le bien confondu avec la volonté des parents. — Comment se dégage l'idée d'une règle morale. — La conscience morale. — La pratique du bien en développe l'idée. — L'idée de la responsabilité.

Formation de l'être moral. — La formation de l'être moral diffère sensiblement de la formation de l'être pensant. La nature travaille et tend d'elle-même à ses fins pour développer l'intelligence ; elle le fait avec plus de force et de spontanéité que pour instituer la conscience morale. L'action de l'éducation est ici autrement nécessaire et nous dirions volontiers : où manque l'éducation, manque le sens moral.

L'intelligence, en effet, trouve tout de suite dans les perceptions des sens la matière première de ses opérations. Guidée par les principes encore inconscients, mais déjà actifs, de la raison, elle organise, elle ordonne immédiatement les notions qu'elle reçoit de l'expérience ; elle rattache les effets à leurs causes ; elle juxtapose dans l'espace les faits contigus et dans le temps les faits successifs.

La conscience morale ne jouit pas des mêmes avantages : elle ne trouve pas dans la nature les mêmes secours. D'abord, comme nous l'avons déjà dit, malgré la confusion à laquelle nous invite le langage courant, ce qu'on appelle à tort le « sens moral » n'a rien de commun avec les sens extérieurs.

La distinction du juste et de l'injuste par exemple, qui est une portion considérable de la morale, n'est nullement un sens primitif, qui d'emblée nous dicterait ses lois et gouvernerait notre conduite. Michelet a beau s'écrier : « La justice est un sentiment inné ! ». Il n'est pas douteux que l'idée du juste et de l'injuste est une notion acquise, qui reste longtemps étrangère à l'esprit de l'enfant, et que même tous les hommes ne parviennent pas à acquérir.

D'autre part, si les philosophes ont pu distinguer la raison pratique, celle qui règle nos mœurs, de la raison pure ou théorique, celle qui dirige notre intelligence, il faut bien reconnaître que cette raison pratique ne parle pas un langage aussi impérieux, aussi intelligible que celui de la raison pure. L'enfant qui s'est brûlé à la flamme d'une bougie comprend aussitôt quelle est la cause de sa brûlure. Mais combien de temps ne faudra-t-il pas pour qu'il se rende compte que le mensonge est un acte contraire à sa dignité morale, ou qu'il est mauvais de voler des pommes dans le jardin du voisin, même quand on n'est pas surveillé et qu'on n'a pas à craindre d'en être puni !

Prétendues intuitions morales. — Nous ne contestons pas, on le verra tout à l'heure, l'innéité de certains sentiments, de certains instincts qui favorisent le développement de la moralité, à côté d'autres, d'ailleurs, qui lui font obstacle. Mais l'innéité de la conscience morale est une chimère que seuls peuvent accepter, soit les purs idéalistes qui, adhérant au dogme d'une âme toute faite dès la naissance, méconnaissent les lois de la lente évolution des facultés humaines, soit les positivistes qui croient à la toute-puissance de l'hérédité intellectuelle.

C'est ainsi que Herbert Spencer déclare, non sans nous causer quelque surprise, qu'il y a de véritables « intuitions morales », des émotions qui correspondraient immédiatement à une conduite bonne ou mauvaise. Ce seraient, d'après lui, des instincts hérités de nos ancêtres, les produits de la longue expérience des générations passées. Herbert Spencer se trompe, et c'est avec raison qu'un philosophe français,

Renouvier (1), lui a répondu : « Nous savons, par l'observation de l'enfance, par l'expérience des effets de l'éducation, que l'hérédité ne fournit à l'homme naissant aucune détermination fixe des actes bons et mauvais. »

Cette détermination ne deviendra possible que grâce aux exemples, aux leçons, que l'enfant recevra de ses parents et de ses maîtres, grâce encore aux réflexions qu'il fera de lui-même sur les conséquences et les résultats de ses actes.

La conscience morale, en un mot, loin d'être une révélation immédiate de la raison, ne peut être qu'une laborieuse acquisition de l'expérience, le fruit d'une éducation attentive et patiente.

Les sources naturelles de la moralité. — C'est cependant dans la nature même de l'enfant qu'il faut aller chercher les premières sources de la moralité. C'est de quelques-uns de ses sentiments et de ses instincts que sortiront les idées et les volontés morales.

Le nier et prétendre que la moralité n'a point de racines dans la nature, ce serait admettre que tout est mauvais dans nos penchants ; ce serait dire avec saint Paul : « Nous naissons enfants de colère », ou avec saint Augustin : « Tous naissent pour la damnation. »

Sans aller jusqu'à l'extrême opposé, sans croire avec Rousseau que « les premiers mouvements de la nature sont toujours droits », ni avec Mme Guizot (2) qu' « aucun penchant n'est mauvais en soi », nous restons convaincu qu'il y a dans la nature humaine des éléments de bien comme des éléments de mal. Certes, l'action du dehors, l'éloge ou le blâme, la punition ou la récompense seront indispensables pour soutenir et diriger vers le bien les tendances de l'enfant, de même que, pour éclairer sa conscience, les leçons de morale et l'enseignement des devoirs seront nécessaires. Tout ne dérivera pourtant pas de l'éducation.

Ainsi la bienveillance, la bienfaisance, le dévouement,

(1) Renouvier (1815-1900), le chef de l'école dite criticiste ou néo-kantienne.

(2) Mme Guizot (1773-1827), femme du célèbre ministre, auteur des *Lettres de famille sur l'éducation.*

toutes les vertus sociales sont en germe dans les sentiments affectueux de l'enfant.

De même la prudence, la tempérance, ce qu'on appelle les vertus individuelles, trouveront leur première origine dans l'amour de soi, dans un égoïsme bien entendu ; et l'on peut ajouter aussi que l'idée de la justice est suggérée par le sentiment de l'égalité qui est déjà si vif chez l'enfant.

La crainte et l'obéissance. — On a pu dire justement que la crainte et l'affection étaient les deux fondements de la moralité du premier âge : la crainte d'abord, parce qu'elle lui fait éviter les actions que lui défendent les parents et les maîtres, dispensateurs de récompenses et de punitions, c'est-à-dire de plaisirs et de douleurs ; l'affection ensuite, parce que, ne le détournant pas seulement de mal faire, elle l'incite peu à peu à faire volontairement ce que lui ordonnent les personnes qu'il respecte et qu'il aime.

Le premier en date des éléments de la conscience morale dans ses origines confuses, c'est donc la crainte. Le bien, dans les naïves conceptions de l'enfant, n'est pas autre chose que ce qui est ordonné ou permis tout au moins par les parents ; le mal, c'est ce qu'ils lui interdisent, ce qu'ils punissent. « La répugnance de l'enfant à faire le mal, écrit M. Sully, est uniquement le sentiment égoïste et intéressé qui le porte à détester ou à craindre le châtiment. » Et en effet c'est à raison des conséquences désagréables auxquelles il s'expose, s'il désobéit, beaucoup plus que par respect pour l'autorité paternelle ou maternelle, qu'il évitera les actions défendues. En tout cas ce n'est pas par une appréciation morale du bien et du mal qu'il s'abstiendra de mal faire.

Au fond, c'est l'attrait de la récompense promise, s'il est sage, c'est la répulsion pour la douleur de la punition qui l'attend, s'il est méchant, qui déterminent les premiers actes de l'enfant.

La moralité de l'enfance, c'est l'obéissance inspirée par la crainte. Rousseau voulait qu'on inclinât les désirs aveugles et les caprices de l'enfant devant l'impossibilité de les satisfaire et qu'on leur opposât les lois inexorables de la nécessité.

Mais il y a tout avantage à ce que les ordres de l'autorité paternelle ou maternelle se substituent le plus tôt possible aux impossibilités physiques et à ce que l'enfant obéisse, non pas parce qu'une contrainte violente l'y oblige, mais simplement par soumission à la volonté de ses parents, soumission d'ailleurs dictée par la peur d'une peine ou par l'espoir d'un plaisir.

Docilité naturelle de l'enfant. — S'il y a chez l'enfant une sorte de curiosité instinctive qui va au-devant de l'instruction, on peut dire qu'il y a aussi en lui une sorte de docilité naturelle qui va au-devant de la règle, comme un sentiment spontané de soumission et d'obéissance. « L'enfant civilisé, dit Guyau, au lieu d'être, comme le sauvage, sans frein ni loi, est tout prêt à recevoir le joug de la loi. » M. Sully a fait la même observation : « L'enfant montre de très bonne heure une disposition à se soumettre à l'autorité d'autrui. » C'est ce que constatait aussi Egger, dans ses études sur l'enfance : « Que, dans une société civilisée comme la nôtre, l'éducation, disait-il, aide beaucoup à la raison des enfants, cela n'est pas douteux; mais ce qui l'est moins encore, c'est la docilité naturelle de l'enfance à suivre les leçons qu'elle reçoit. »

Faut-il voir dans cette docilité instinctive le résultat d'une transmission héréditaire, une disposition qui proviendrait des longues habitudes d'obéissance et de discipline contractées par nos ascendants ? Nous ne le pensons pas : c'est plutôt et tout simplement le sentiment que l'enfant a de sa faiblesse en présence de la force. Peu importe d'ailleurs la cause, le fait au moins est certain. Quel est le père qui n'a pas expérimenté qu'en élevant la voix, en prenant un air grave et sévère, il avait raison souvent des mutineries de l'enfant? Une jeune mère nous en citait récemment un exemple : son enfant, un nourrisson de deux mois à peine, criait et se démenait dans son berceau : elle s'approche, lui fait un signe de menace avec la main, comme si elle voulait le battre, et l'enfant se tait instantanément. Le langage de la force est le premier que comprennent les enfants.

Tendances contraires. — Nous n'oublions pas, d'ailleurs,

que la docilité de l'enfant subit de fréquentes éclipses, que, même chez les enfants les plus doux, il y a des moments d'indiscipline et de révolte. Alors la répression s'impose. Mais cette répression adoucira ses rigueurs, si elle considère que, lorsque l'enfant fait le mal, la volonté de faire le mal n'entre pour rien dans sa conduite. De même que les bonnes actions de l'enfant ne témoignent jamais d'une vraie moralité, de même ses fautes, ses gamineries, ses sottises ne proviennent nullement d'une perversité intentionnelle. C'est bien à tort que Mme Necker de Saussure, racontant l'histoire d'une petite fille de deux ans, nous dit qu'on voyait clairement en elle le besoin d'enfreindre la règle et de la braver. « Elle avait bien l'idée du mal!... »

Non, les enfants ne font pas le mal pour le mal. Dans le mal, comme dans le bien, ils sont moralement inconscients. Tout au plus dans leur insoumission faut-il voir l'explosion de leur instinct d'indépendance, la satisfaction de montrer leur force naissante et de secouer le joug. Et peut-être le mieux sera, dans des cas semblables, alors qu'il n'y a pas intention mauvaise, ni dépravation précoce de la volonté, d'user de douceur et de patience, de ne pas recourir à des punitions violentes et d'attendre du temps, du progrès des bons sentiments, que l'enfant rentre dans l'ordre et se soumette à la règle.

L'égoïsme primitif et l'intérêt. — Assurément, dans la question délicate des commencements de la moralité, il est malaisé de démêler ce qui provient de la nature et ce qui dérive de l'éducation, c'est-à-dire des influences de toutes sortes qui agissent sur l'enfant. En ce qui concerne pourtant les dispositions égoïstes, le naturel se manifeste tout de suite avec trop de force pour qu'on puisse en constater la spontanéité. On est allé jusqu'à dire, non sans une exagération de pessimisme, que l'enfant, au premier âge de la vie, devait être considéré comme le représentant d'une nature humaine sauvage que l'éducation doit dompter et former pour une vie plus éclairée et meilleure. De telles affirmations nous éloignent de Rousseau et de son optimisme, mais elles nous rapprochent peut-être de la réalité. C'est de l'égoïsme,

du désir du bien-être que dérive en partie le sentiment de crainte dont nous avons constaté l'apparition si précoce chez l'enfant : il craint d'être battu et de souffrir.

Ne dédaignons pas d'ailleurs, dans l'évolution de la moralité, le moment où apparaît l'intérêt, le calcul utilitaire. L'enfant a d'abord recherché le plaisir instinctivement : il a obéi à tous ses désirs. Mais peu à peu il réfléchit sur les conséquences naturelles de ses actes. Il constate, par exemple, que certaines actions ont pour sa santé des résultats fâcheux, que la gourmandise lui coûte cher, en le rendant malade. Et alors l'idée de l'utilité germera dans son esprit : il distinguera les actions nuisibles des actions utiles ; il sera disposé à éviter les unes, pour rechercher les autres. Délibérement, il renoncera à satisfaire ses petites passions. Pas toujours sans doute : car la passion l'emportera souvent; mais ce sera déjà un grand progrès que, dans son esprit de plus en réfléchi, il puisse y avoir lutte entre la sensibilité aveugle et les motifs utilitaires.

Premières manifestations de la sympathie. — Après avoir marqué ce qu'il y a de sensibilité purement égoïste dans l'âme enfantine, il faut se hâter de signaler les traces des sentiments désintéressés, de l'affection et de la sympathie, qui se manifestent dès les premiers temps de la vie ; les germes d'altruisme qui réussissent à se faire jour à travers les mailles de l'égoïsme primitif.

On verra par exemple un enfant de trois ans apporter spontanément son livre d'histoires à sa mère malade et couchée, pour la divertir. Ce petit être, qui ne manifeste d'abord que le besoin et l'appétit de la nourriture, est bientôt capable d'attachement moral. Aux crises de la faim et de la soif succèdent des accès de tendresse pour ceux qu'il commence à aimer. Si on lui donne des gâteaux et s'il a des frères et des sœurs, des mouvements d'avarice et de gourmandise alterneront en lui avec des mouvements de générosité.

L'enfant offre déjà, dans le contraste de ses inclinations opposées, le spectacle de la lutte qui durera toute la vie entre les bons et les mauvais penchants. Le même gamin, qui

prendra parfois plaisir à martyriser les animaux, se mettra à pleurer, si l'on frappe son chat ou son chien. Dur et cruel à certaines heures, vous le verrez, à d'autres moment, refuser de vous écouter, si vous lui racontez des histoires tristes, dont les héros infortunés attendrissent son cœur. Et même, dans la prodigalité de ses sentiments affectueux, la petite fille se lamentera sur le sort de sa poupée brisée ; un petit garçon, au dire de M. Sully, sympathisera avec les pierres abandonnées sur la route, dont il dira qu' « elles s'ennuient d'être toujours à la même place ».

Évolution du sentiment affectueux. — C'est de très bonne heure que l'on peut reconnaître chez les enfants les premières manifestations du sentiment affectueux. Ces sentiments d'ailleurs, dans leur évolution lente, suivent l'impression des sensations agréables qu'ils doivent à telle ou telle personne ; et c'est pourquoi la mère, la mère qui les caresse et qui les nourrit, est le premier objet de leur amour. Mais le sentiment d'affection survit à ce plaisir ; il s'en dégage peu à peu et tend à devenir un sentiment désintéressé, distinct de toute reconnaissance égoïste. Concentrée d'abord sur la mère seule, sur la première bienfaitrice, la sympathie de l'enfant s'étend de proche en proche et s'attache à tous ceux qui s'intéressent à lui, qui lui ont procuré un plaisir quelconque : à son père, qui de bonne heure, ne fût-ce que par la douceur de son regard, lui a manifesté sa tendresse ; à ses frères et à ses sœurs, qui veulent bien jouer avec lui ; aux animaux domestiques, qui le divertissent après l'avoir d'abord effrayé, et même enfin à ses jouets.

Degrés successifs du développement moral. — Lorsque l'affection commence à gouverner les actes de l'enfant, le bien, dans la mesure où il est vaguement conçu, ce n'est plus ce qui lui est agréable ou utile à lui-même, c'est ce qui est agréable aux personnes qu'il aime ; le mal, c'est ce qui les chagrine et leur fait de la peine.

Tout à l'heure, au premier degré de son développement moral, l'enfant évitait une faute parce que son égoïsme lui faisait redouter, s'il la commettait, d'être privé d'une promenade, de la

possession d'un jouet. Maintenant il est sage parce qu'il veut faire plaisir aux autres. Une fillette de trois ans disait à sa mère, qui la louait pour sa bonne conduite : « Maman, je voudrais te rendre encore plus contente ; je voudrais toujours être bonne ! » Mme Necker de Saussure raconte qu'un enfant qui avait lu dans les yeux de sa mère des signes de mécontentement, sans être grondé ni même menacé, laissait là tous ses jeux et, le cœur gros de sanglots, allait se cacher dans un coin obscur, le visage tourné contre la muraille.

L'enfant a fait un grand pas en avant, lorsque, encore irraisonnable, mais déjà pourvu de facultés affectives, il s'est élevé de l'égoïsme primitif à la sensibilité désintéressée. Dès qu'il y a entre parents et enfants, entre maîtres et élèves, un échange de sympathie et d'affection, on peut dire que la cause de la moralité est gagnée, de même que l'est celle de l'instruction, quand on a réussi à exciter l'intérêt des écoliers et à fixer leur attention.

Pendant toute l'enfance, l'affection restera le principal ressort de l'éducation morale.

L'affection, ressort moral. — Combien d'hommes, d'ailleurs, seront enfants toute leur vie ! Il est à remarquer, en effet, que bien des gens ne dépassent pas dans leur moralité et prolongent pendant toute leur existence les degrés transitoires que nous découvrons chez l'enfant. C'est ainsi que la crainte de la punition et le respect intéressé de la règle extérieure résument le code moral d'une bonne partie de l'humanité. Et, à un degré plus élevé, le désir d'être agréable aux autres, de leur faire du bien, généralisation agrandie de l'instinct qui pousse l'enfant à faire plaisir à ses parents, demeurera le principe de la vertu, pour certaines âmes particulièrement sensibles. « Si je fais du bien à quelqu'un, j'en suis heureux, disait Ernest Legouvé ; si je lui fais du mal, j'en ai remords et souffrance. Je n'ai pas besoin d'une autre règle de vie. »

Il faut pourtant une autre règle à la conduite humaine que l'inspiration de la sensibilité même la plus délicate. Comment l'enfant sera-t-il préparé à cet état supérieur qui fera de lui vraiment un être moral ?

Le bien confondu avec la volonté des parents. — Il est évident que l'enfant ne conçoit pas l'idée du bien en soi, du mal en soi. Les choses bonnes ne le sont, à ses yeux, que relativement à ses besoins, à son intérêt, et un peu plus tard à ses affections. Le bien n'est qu'une suprême abstraction, qui se dégagera seulement de sa conscience cultivée et développée. C'est se tromper gravement que dire, comme on l'a fait : « Dès l'éveil de la conscience, nous distinguons les actions bonnes et mauvaises : les premières nous paraissent mériter des éloges... » C'est renverser l'ordre naturel des choses. L'éloge est au contraire le point de départ : l'enfant s'habitue peu à peu à considérer comme bonnes celles de ses actions qui lui ont valu d'être loué par ses parents et par ses maîtres.

Pour l'enfant, il n'y a pas d'autre loi morale que la volonté du père et de la mère. C'est à la lettre qu'il identifie avec leurs personnes les règles auxquelles ils le soumettent. La loi n'est pas distincte pour lui des êtres vivants qui la représentent et qui l'appliquent. Et cette illusion ne saurait nous étonner, si nous considérons que, par une confusion analogue, pour beaucoup d'intelligences même parvenues à leur maturité, la loi morale, c'est Dieu, c'est la personne divine, c'est le Père céleste. La moralité des âmes pieuses n'est souvent qu'obéissance et foi à un Être suprême, conçu comme toujours présent, qui lui aussi ordonne ou défend, récompense ou punit, qui lui aussi est un objet de crainte ou d'amour.

Comment se dégage l'idée d'une règle morale. — Rappelons, cependant, les petits progrès successifs qui acheminent l'enfant vers les conceptions vraiment morales.

L'enfant a commencé par aimer son père et sa mère et par suite à détester de leur faire de la peine en se laissant aller à certaines actions qu'ils interdisent. Il en vient peu à peu, en vertu de l'association des idées, à détester ces actions en elles-mêmes, pour elles-mêmes, et à les considérer comme des fautes. C'est là déjà un effort de pensée objective, un commencement de jugement porté sur le caractère intrinsèque des actions, indépendamment de leurs conséquences.

D'autre part, l'enfant généralise vite. Après s'être incliné

lui-même devant la règle que son imagination incarne d'abord dans la volonté de ses parents, il arrive bientôt à vouloir que cette règle s'applique aux autres. Un enfant de deux ans, au dire d'un observateur, revenant dans une chambre où il avait été puni huit jours auparavant, parce qu'il l'avait souillée, se mit à dire spontanément que quiconque salirait la chambre recevrait des coups. L'idée de la règle générale se dégageait ainsi dans son esprit de la considération de son expérience personnelle. Et c'est pourquoi on voit des enfants, en l'absence même de leurs parents, s'habituer à se conformer à la règle : témoin cet enfant, observé par Preyer (1), qui, vers l'âge de trois ans, ne permettait pas que sa bonne contrevînt aux défenses qui lui avaient été faites et ne consentait point, par exemple, à ce qu'on le fît manger avec un couteau, alors qu'on avait ordonné de se servir d'une fourchette, sans protester avec vivacité.

Il y a donc là un travail d'intelligence, qui associe, qui généralise, et qui insensiblement suggère l'idée d'une règle, indépendante des personnes qui la posent et applicable à tous.

La conscience morale. — Nous voilà sur le chemin des vraies idées morales. Mais il reste un dernier pas à franchir, et à vrai dire un pas décisif, celui qui, aux mobiles intéressés, aux émotions de la sympathie et de l'affection, fera enfin succéder les principes de la conscience : la distinction du bien et du mal en soi, la notion de l'obligation et celle de la responsabilité.

L'enfant, l'écolier, est-il capable de s'élever jusque-là ? On l'a contesté parfois : « Il n'y a guère au fond de morale enfantine, a-t-on dit ; la morale des enfants n'est autre que celle des grandes personnes, inculquée par celles-ci, pratiquée par ceux-là, dans la mesure de leurs forces, par intérêt, par sympathie, par obéissance, par amour-propre, jamais, pensons-nous, par le sentiment austère du seul devoir, dont nous les croyons absolument incapables (2). »

(1) Preyer, physiologiste allemand contemporain, auteur d'un livre considérable, *l'Ame de l'enfant*, Paris 1887.

(2) Alexandre Martin, *l'Éducation du caractère*.

Mais plus nombreux sont ceux qui soutiennent l'opinion contraire. D'après eux, il serait possible de faire comprendre de bonne heure aux enfants que, derrière l'autorité de leurs parents et de leurs maîtres, se dresse une autorité morale, une loi universelle, dont les ordres qu'ils reçoivent à la maison et à l'école ne sont que l'expression vivante. C'est ainsi que Mme de Rémusat (1) voulait qu'au mot de la nécessité : « Il faut » on substituât le plus tôt possible, pour gouverner l'enfant, le mot de l'obligation : « Vous devez ».

De même, Mme Guizot pensait avoir constaté chez des fillettes de six à sept ans le pouvoir des idées morales et de la conscience intérieure : « Ne voit-on pas des enfants, dit-elle, déjà sensibles à l'amour du bien, qui y trouvent le motif et la récompense de leurs efforts. » Et Michelet, toujours très affirmatif, écrivait : « *Tu dois* n'est pas une idée compliquée qui demande explication... »

Nous ne pensons pas, quant à nous, que cette acquisition des idées morales, ni le développement des sentiments qui les accompagnent, — satisfaction du devoir accompli, remords et repentir, — soit aussi simple et aussi facile. Il faudra du temps, de longues réflexions, sous l'action constante de l'éducation, pour que l'enfant, se détachant de son intérêt personnel et passant par-dessus la tête de son père ou de son maître, salue le bien en soi et puise dans la conception de cette idée abstraite et absolue la conscience de l'obligation et du devoir. Il s'en faut que tous les hommes même d'âge mûr y parviennent.

La pratique du bien en développe l'idée. — Quels sont cependant les moyens à employer pour faciliter, au moins dans une certaine mesure, cette dernière évolution de la moralité, qui fait pour ainsi dire que la conscience extérieure de l'enfant, — je veux dire celle des parents et des maîtres qui longtemps l'ont gouverné du dehors, — devient sa conscience intérieure, qui du dedans le gouvernera ?

Nous ne croyons pas beaucoup sur ce point à l'efficacité des

(1) Mme de Rémusat (1780-1821), auteur d'un beau traité sur l'éducation des femmes.

longs discours, des leçons même les plus éloquentes. Un spirituel écrivain disait : « Les programmes officiels de morale sont superbes, mais c'est vouloir empêcher le petit Gustave de voler les pommes du verger voisin, en lui lisant la profession de foi du vicaire savoyard... »

C'est plutôt par l'expérience personnelle, par l'action, par la pratique même des différents devoirs, que l'enfant s'élèvera à la notion du devoir en lui-même. Si la conscience une fois formée inspire et ordonne les actions vertueuses, au début de la vie ce sont les actions vertueuses et la pratique habituelle du bien qui font peu à peu éclore les idées de la conscience.

Même hommes faits, nous n'avons peut-être des idées morales une intuition claire que lorsque les circonstances nous ont obligés à pratiquer quelques-uns des grands devoirs de la vie, ceux de la paternité par exemple ou ceux du patriotisme. Dans la sphère modeste de sa petite activité, l'enfant, à plus forte raison, a besoin que l'obligation lui soit régulièrement imposée par les parents et les maîtres d'accomplir le bien, pour que l'idée du bien se fasse jour dans son intelligence. Soumis tous les jours aux règles de la discipline, et voyant tous ceux qui l'entourent, frères ou camarades, soumis aux mêmes règles, il est conduit, par cette série d'expériences, à entrevoir de plus en plus clairement l'idée d'une loi morale universelle et la même pour tous.

C'est donc la pratique régulière des actions bonnes, accomplies pour n'importe quel motif, qui préparera la conception de l'idée du bien en lui-même ; c'est la discipline qui sera, à ce point de vue, l'école de la moralité.

L'idée de la responsabilité. — Mais, d'autre part, il s'agit de faire naître et de rendre de plus en plus forte l'idée de l'obligation et de la responsabilité personnelle. Ce n'est pas tout de savoir qu'il y a des lois morales : le principal est de se sentir obligé à les pratiquer. Et alors ce ne sera plus la discipline exacte et régulière dont il faudra invoquer le secours. Ce sera l'initiative individuelle, la liberté relative qu'on accordera à l'enfant dans les limites permises.

S'il est trop tenu en laisse, s'il est astreint à une bonne

conduite par des règles inflexibles, l'enfant sans doute ne commettra pas de faute : il sera un automate obéissant. Mais il ne lui sera possible de devenir un être libre, ayant conscience de sa responsabilité, que s'il peut, de temps en temps au moins, agir à sa guise, user de sa liberté naissante, se déterminer volontairement à tel ou tel acte. Où donc puiserait-il le sentiment de sa responsabilité, qui implique la liberté, s'il n'exerçait jamais sa liberté ?

C'est donc en accordant quelque indépendance à l'enfant, au risque de le voir quelquefois en abuser, qu'on le conduira à reconnaître la loi du devoir et de l'obligation morale. Si l'on peut affirmer avec certitude que l'accomplissement régulier des actions vertueuses, la soumission constante à la règle, la pratique du bien en un mot, font éclore peu à peu l'idée abstraite du bien, on a des raisons aussi pour soutenir que les infractions volontaires à la règle ont parfois cet effet salutaire, qu'elles font réfléchir l'enfant sur les conséquences que ces infractions entraînent et qu'elles éclaircissent ainsi dans son esprit l'idée du devoir. Quelques fautes ne sont pas inutiles, avec les résultats douloureux qui les suivent, pour nous convaincre qu'il y a une loi morale qui les condamne et à laquelle nous sommes tenus d'obéir.

C'est dans la cour de récréation, c'est dans les jeux où il agit librement, et mal quelquefois, que l'enfant apprendra particulièrement à comprendre sa responsabilité. Quand il aura reçu d'un camarade, qui les lui rend avec usure, les coups qu'il lui avait donnés le premier, quand il aura été puni par son maître pour avoir contrevenu à un ordre précis, quand un malaise d'estomac le forcera à s'avouer à lui-même qu'il a mangé trop de fruits ; il considérera qu'il est bien l'auteur, la cause des souffrances qu'il endure, qu'elles proviennent soit de la nature même des choses, soit des sanctions établies par les autorités qui président à sa vie. Un peu de remords et de repentir se glissera dans son âme, comme une vague manifestation de l'idée du devoir.

Des réflexions analogues, bien entendu, suivront les actions bonnes qu'il aura librement accomplies. Lui arrive-t-il, dans

un élan spontané, de faire tel ou tel acte bon qui ne lui était pas commandé ? Il en lit l'approbation dans les yeux de ses parents. Il en est récompensé, soit par leurs éloges, soit simplement par les heureux effets qui en résultent naturellement pour sa santé, pour son bien-être physique. Et alors, s'attribuant justement à lui-même le mérite de son action, la satisfaction de sa conscience naissante s'exaltera et enflammera son désir de bien faire. Voyez Doddy, le fils de Darwin, le jour où il donne à sa sœur cadette son dernier morceau de pain d'épice, de quel air de triomphe il s'écrie : « Oh ! Doddy bon, Doddy bon ! »

Concluons donc que l'expérience est la vraie source de la conscience morale et des diverses notions qui la constituent ; qu'il n'y a pas à proprement parler chez l'enfant ce que Mme de Rémusat appelait un « instinct moral » ; et que c'est enfin par la longue route des actions particulières, à petits pas, pour ainsi dire, en traversant toute une série d'étapes, que l'esprit de l'enfant s'élèvera à la conception abstraite du devoir.

BIBLIOGRAPHIE

James Sully, *Etudes sur l'enfance :* liv. VI, *Eléments de moralité.* — Mme Necker de Saussure, *L'Éducation progressive :* liv. III, ch. vi. — Littré, *La science,* Paris 1873 : *Origine de l'idée de justice.* — B. Pérez, *L'éducation dès le berceau.* — Mme Guizot, *Education domestique,* Paris 1888. — Mme de Rémusat, *Essai sur l'éducation des femmes.* — Egger, *Observations sur le développement de l'intelligence,* Paris 1879. — Guyau, *Éducation et hérédité :* ch. ii, *Genèse de l'instinct moral.*

CHAPITRE III

LA FAMILLE, L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ.

Moralité d'intelligence et moralité d'action. — La famille. — Les frères et les sœurs. — L'éducation domestique et l'éducation publique. — L'école et ses ressources propres. — L'école, première image de la société. — L'égalité et la justice. — La camaraderie et l'amitié. — La bonté et l'affection chez le maître. — Communication des sentiments. — Filiation des sentiments. — Les mutualités scolaires. — La société et la solidarité. — Préludes de l'idée de solidarité sociale. — La dette sociale. — Une page de M. Léon Bourgeois. — Conclusion.

Moralité d'intelligence et moralité d'action. — Nous avons vu comment, de degré en degré, la conscience morale s'éveillait et se développait chez l'enfant, quels en étaient, pour ainsi dire, les éléments naturels, et de quels sentiments primitifs, — crainte instinctive, docilité spontanée, égoïsme bien compris, sympathie et affection, — sortait vaguement l'idée d'une règle, d'une loi à laquelle il faut obéir. Nous avons maintenant à examiner de quelle façon l'action des parents et des maîtres et aussi l'influence du milieu éclaireront de plus en plus ces premières inspirations de moralité, et féconderont les germes semés par la nature.

D'abord la famille, puis l'école, et enfin la société, contribueront chacune à sa manière, avec ses ressources propres, à cette éducation morale, que l'enfant, devenu homme, aura à achever et à compléter par l'expérience de la vie et par l'effort de sa volonté personnelle.

N'oublions pas d'ailleurs que l'éducation morale poursuit un double objet : d'une part, rendre de plus en plus clairs à l'esprit les principes théoriques de la morale, l'idée du bien et l'idée du devoir ; d'autre part, fortifier pratiquement les réso-

lutions de la volonté, afin qu'elle se détermine à suivre la route que lui trace une conscience de plus en plus éclairée. Autre chose est ce que nous appellerons la moralité d'intelligence, autre chose la moralité d'action ; et nous ne devons perdre de vue ni l'une ni l'autre, considérant que l'intelligence est nécessaire, mais qu'elle ne suffit pas pour assurer l'action.

La famille. — L'influence de la famille est prépondérante dans la formation de la moralité. Ce n'est pas seulement parce qu'elle est la première qui agisse sur l'enfant et que c'est d'elle qu'il reçoit ses premières impressions morales, les premiers exemples et les premières leçons ; c'est parce qu'elle agit autrement, d'une autre manière, en raison des conditions particulières que créent les relations de père et de mère à fils et à fille.

C'est dans la famille, en effet, que se réalise le plus complètement ce mélange de fermeté et de douceur, d'autorité et de tendresse qu'exige la culture morale des sentiments de l'enfant.

Les parents ont sur leurs fils et leur filles une autorité qu'ils tiennent de la nature et que les meilleurs des maîtres ne pourront jamais posséder au même degré. Leurs ordres et leurs défenses sont plus facilement accueillis, obéis avec plus de docilité. La crainte de l'enfant vis-à-vis d'eux ne sera plus la crainte, sentiment toujours un peu servile : elle deviendra le respect, c'est-à-dire la crainte tempérée par l'affection et par la reconnaissance.

Mais c'est surtout parce qu'elle est le foyer le plus ardent des tendres sentiments que la famille favorise puissamment l'éducation morale, en développant de très bonne heure cet élément essentiel de la moralité qui est la sympathie, l'affection. Je ne sais s'il est vrai de dire que la vertu ne s'enseigne pas ; cela est vrai, au moins, du sentiment ; mais si le sentiment ne s'enseigne pas, il y a une compensation : c'est qu'il se communique. L'affection est contagieuse. Entourez l'enfant d'amour et de tendresse, l'enfant répondra à cet appel. Si vous constatez de la sécheresse, de l'insensibilité chez un homme, chez une femme, ne vous hâtez pas de les condamner :

la faute en est probablement à leurs parents plus qu'à eux-mêmes. Mme de Maintenon était la raison même ; mais *Sa Solidité*, comme l'appelait Louis XIV, manquait de sensibilité. A n'en pas douter, ce défaut lui venait en partie de son éducation : sa mère, personne sèche, ne l'avait, de toute sa vie embrassée que deux fois au front, et encore après une longue absence.

De combien d'hommes ou de femmes illustres ne pourrait-on pas montrer, au contraire, que c'est dans les affections et les tendresses de la vie domestique qu'ils ont puisé leurs qualités et leurs vertus de bienfaisance et de bonté ! Mais pour que la famille ait cette action salutaire sur le caractère des enfants, il faut, bien entendu, qu'on puisse la définir comme faisait Bersot : « Quand on vit ensemble, quand on s'aime les uns les autres, quand chacun est heureux de ce qui arrive de bien aux autres, malheureux de ce qui leur arrive de mal ; quand il est prêt à les soigner, s'ils ont besoin de lui, à les défendre, si on les attaque ; quand il aime mieux souffrir que de les voir souffrir, et qu'on n'est tous ensemble qu'un seul cœur, alors c'est la famille !... »

Pour bien pratiquer envers les hommes « la science divine de la charité, il faut, disait Silvio Pellico dans son traité des *Devoirs des hommes*, en avoir fait l'apprentissage dans la famille ».

Les frères et les sœurs. — Les moralistes n'ont peut-être pas suffisamment remarqué quelle influence heureuse peut exercer sur une âme d'enfant, dans une famille vertueuse et unie, la communauté d'existence, la coéducation, comme on dit aujourd'hui, de frères et de sœurs qui se chérissent et qui grandissent ensemble. Autant de frères et de sœurs vous a donnés la nature, autant elle a ménagé à votre cœur d'aiguillons qui le stimulent. Au fils unique, à la fille unique, dans leur isolement, il manquera toujours, précisément à l'heure où s'éveille leur sensibilité, une source féconde d'éducation morale. Les familles nombreuses, au contraire, sont comme de petites écoles d'enseignement mutuel. C'est là qu'on apprend, pour la première fois, à s'entr'aider, à se secourir, les aînés protégeant

leurs cadets et les cadets faisant voir aux aînés, par leur reconnaissance, qu'il y a toujours profit, sans compter le plaisir qu'on y trouve, à obliger les autres.

L'éducation domestique et l'éducation publique. — L'école continue la famille. La famille est une première école; l'école une seconde famille. L'éducation publique succède à l'éducation privée. On a souvent comparé les avantages qu'elles présentent l'une et l'autre, au point de vue de l'éducation morale ; on a pesé leurs avantages respectifs, et voici les conclusions qui nous paraissent le plus exactes.

Il n'est pas douteux que la vie de famille, supérieure sur certains points dans son action à la vie scolaire, lui soit inférieure par d'autres côtés, comme source de développement moral. Ce qu'on peut appeler les vertus du sentiment, bonté, bienveillance, douceur, ne sauraient trouver d'excitation plus puissante que l'impulsion qui leur est donnée dans le milieu familial. Mais s'il s'agit des vertus du caractère ou de la volonté, le courage, l'énergie, la force d'âme, la persévérance, il est certain que c'est à l'école surtout qu'elles trouvent les conditions les plus favorables à leur formation.

Auprès de ses parents, l'enfant risque de s'efféminer. Sous leur direction souvent incertaine et variable, il n'apprend pas à mettre assez de suite dans ses actions; il flotte au gré de leurs ordres souvent contradictoires, au gré de ses propres caprices; il ne s'habitue pas à suivre une règle fixe, immuable.

La première loi de la culture morale, au dire de Herbart, c'est de soumettre l'enfant à une discipline régulière et ferme sans rigueur. Il faut « tenir » l'enfant, c'est-à-dire combattre sa dissipation, empêcher son désœuvrement, veiller à ce qu'il soit toujours occupé, ne pas laisser son imagination s'égarer à droite et à gauche. Qui ne voit que les règlements fixes et l'uniformité de la vie de l'école, où tous les exercices de la journée sont marqués par un coup de cloche, valent mieux, sous ce rapport, que la molle et inconstante indécision de la vie de famille ?

Comme on l'a fait souvent remarquer, l'enfant élevé à la maison échappe difficilement à la mollesse. C'est dans la

famille seulement que se rencontrent les « enfants gâtés », capricieux, délicats à l'excès, et aussi les caractères débiles et sans force. « Là, dit Mme Necker de Saussure, l'enfant n'a aucune énergie à déployer. Tous les faibles sont protégés ; nul n'a besoin de se défendre lui-même ou de défendre d'autres que lui : condition fort heureuse sans doute, mais où la force d'âme ne s'acquiert pas. Au collège, à l'école, il n'en est pas ainsi : l'élève apprend à connaître ses droits comme ceux des autres. Il acquiert l'esprit de conduite. »

Ajoutons que l'éducation de la famille tend à rendre l'enfant timide et qu'elle ne prépare guère le plus souvent la hardiesse du caractère, ni l'indépendance de la pensée. A la maison, l'enfant vit constamment avec des personnes qui lui sont supérieures par l'âge et par l'expérience, qu'il aime et qu'il respecte trop d'ailleurs pour les contrarier, pour oser les contredire, en différant d'opinion avec elles. A l'école, il vit avec des égaux : il a le droit d'avoir avec eux son franc-parler. Sa petite personnalité s'épanouit plus à son aise dans les libres conversations avec ses camarades.

L'école et ses ressources propres. — L'école a donc sur la famille certains avantages incontestables. Nous ne parlons pas pour le moment de l'enseignement même de la morale qu'elle mêle à toutes ses leçons et qu'elle donne aussi à part sous une forme doctrinale. Mais, l'éducation de la moralité étant avant tout l'effet d'une longue suite d'influences exercées sur l'enfant et aussi de ses actions quotidiennes, la vie scolaire est, à bien des points de vue, un milieu des plus favorables et des plus propices.

D'abord, en faisant régner l'ordre dans la classe, elle habitue les enfants à dominer leurs fantaisies, à triompher de leur légèreté naturelle.

Elle est une continuelle leçon d'obéissance. Or la volonte morale qu'il s'agit d'affermir n'est elle-même qu'une obéissance librement consentie à la loi du devoir et, pour former l'enfant à cette obéissance, l'obéissance à un règlement précis est la meilleure des préparations. Le maître devra s'efforcer, en toute circonstance, de faire comprendre que ce n'est pas

lui qui ordonne, que c'est le règlement, auquel il se soumet lui-même par la régularité et le zèle qu'il apporte dans l'accomplissement de ses propres devoirs. « L'obéissance à la loi, a-t-on dit, domine la volonté sans l'affaiblir, tandis que l'obéissance aux hommes la blesse et l'énerve. »

En second lieu, le travail intellectuel étant une des forces les plus précieuses de la vie morale, il est bon que l'enfant en prenne l'habitude le plus tôt possible. C'est l'école qui la lui donnera, pour peu que le maître sache s'y prendre. Le travail vaut d'ailleurs, non seulement par le profit direct qu'en retire le développement de l'intelligence, mais aussi par le mal qu'il empêche.

Pour préserver l'enfant des fautes qui peuvent devenir des vices, rien de meilleur que l'obligation d'un travail continu. Dans certaines écoles américaines, où la durée des études est de huit ans, aucun enseignement moral n'est donné directement pendant les cinq premières années. On se contente d'assurer la discipline et l'ordre par la continuité du travail. On occupe les enfants, sans leur donner une minute de répit, sauf quelques courtes récréations. On ne leur laisse pas, par conséquent, le temps de penser à mal faire. Cela n'est sans doute qu'une éducation négative, mais à tout le moins elle est le commencement, la préparation de l'autre.

L'école, première image de la société. — C'est surtout parce qu'elle réunit un grand nombre d'enfants dans la communauté des mêmes exercices, des mêmes travaux, des mêmes jeux, que l'école agit sur leur éducation morale. Elle est la première image de la société.

Dans la famille, l'enfant était plus ou moins isolé. Le voilà qui vit maintenant dans une communauté de camarades du même âge, qui ont tous leurs qualités et leurs défauts. Leurs qualités seront de bons exemples, dont il aura souvent envie de s'inspirer. Leurs défauts et leurs fautes, il en souffrira, s'ils sont colères, grossiers, brutaux dans leurs rapports avec lui, et, la réflexion aidant, il sera peut-être disposé par là à s'en abstenir lui-même.

S'il a affaire à des camarades doux et généreux, qui lui

rendent de petits services, qui partagent avec lui ce qu'ils possèdent, il sera disposé à faire de même par reconnaissance. Si au contraire il est en butte aux mauvais traitements de quelques garnements, ayant conscience ne n'avoir rien fait pour les mériter et trop faible pour se défendre, il éprouvera un sentiment de légitime colère, d'où la réflexion peut faire sortir la notion du juste et de l'injuste, la notion du droit violé en sa personne, la condamnation du prétendu droit de la force.

Ce qui, en tout cas, résultera certainement pour l'enfant de ses relations avec d'autres enfants, ce qui s'implantera peu à peu dans sa conscience, ce sera une tendance à comprendre le rapport de dépendance qui relie les actions d'autrui à son propre bonheur, et à les apprécier comme bonnes ou mauvaises, d'après les effets qu'il en aura éprouvés lui-même.

De plus, les relations de l'enfant avec ses camarades créeront pour lui la nécessité de l'échange des bons offices, des petits services mutuels. En venant en aide à ceux qui ont besoin de lui, en secourant un camarade plus faible, en le protégeant contre les menaces d'un camarade plus fort, en faisant preuve d'obligeance par le prêt d'un porte-plume, d'une feuille de papier, d'un livre, l'écolier fera déjà l'appprentissage des vertus sociales.

L'égalité et la justice. — La plus grande des vertus sociales est la justice, c'est-à-dire le respect des droits d'autrui. Elle a pour fondement l'égalité. Or l'école est une maison d'égalité, et comme un enseignement permanent de justice. Jusque dans les rixes de la cour de récréation, l'enfant qui verra la force opprimer la faiblesse, protestera du fond de son cœur contre cette oppression ; s'il n'est pas capable de l'empêcher, du moins il s'en indignera, et la haine de l'injustice germera dans son âme. Et si l'élève coupable de violence est puni comme il mérite de l'être, le bon écolier verra dans cette application du code pénal de l'école comme une première esquisse des sanctions par lesquelles les lois sociales condamnent les criminels et répriment les crimes.

Mais c'est particulièrement le régime égalitaire des classes

qui apprendra aux écoliers ce que c'est que l'égalité. Ils sont également et justement punis, également et justement récompensés, quand ils ont bien ou mal fait. Ils sont tous sur les mêmes bancs, assujettis aux mêmes obligations ; ils sont l'objet des mêmes soins. Là, ni aînés, ni cadets, ni riches, ni pauvres, ni privilégiés, ni déshérités. De quelque condition que soit leur famille, bien ou mal vêtus, ils sont traités sur le même pied, ils se sentent égaux en droits. Et en même temps ils aperçoivent les limites naturelles et nécessaires de l'égalité, celles du moins qui dérivent de la différence des mérites. Ils s'habituent à comprendre que plus de travail est digne de plus de récompense. Ils s'inclinent sans déplaisir devant la supériorité des camarades mieux doués ou plus laborieux qu'ils ne le sont eux-mêmes ; ils applaudissent à leurs succès et ils sont ainsi préparés à supporter plus tard, sans vaines récriminations, les inégalités sociales que détermine la disproportion des talents ou des efforts.

La camaraderie et l'amitié. — L'éducation de la sensibilité morale et des sentiments affectueux ne perd pas tous ses droits à l'école : elle y trouve même un champ plus large pour exercer son action.

Les affections de la famille sont assurément les plus vives et les plus nobles de toutes. Pourtant, dans le cercle restreint ou elles s'épanchent, elles gardent nécessairement quelque chose d'étroit. Parfois même elles aboutissent à un particularisme qu'on a pu appeler l'égoïsme de la famille. A l'école, le cercle s'agrandit. En rapports constants avec un grand nombre d'enfants, qui partagent ses études et ses jeux, l'écolier sympathise avec eux. Ces futurs petits hommes, rassemblés par le hasard, mais unis par tant de liens communs forment déjà une société, une association, dont tous les membres ont une tendance à s'aimer. Le cœur de chacun d'eux s'élargit ; il s'ouvre déjà à l'amour de l'humanité.

Le profit moral ne sera pas moins grand, lorsque l'affection que l'enfant ressent naturellement pour tous ses camarades se portera avec plus d'ardeur et se particularisera sur quelques-uns d'entre eux : quand naîtront ces amitiés

d'enfance et de jeunesse, qui durent toute la vie et dont la douceur nous accompagne jusqu'au dernier souffle. L'école serait déjà une source riche de pures émotions, n'eût-elle à sa disposition, pour féconder le cœur de ses élèves, que le sentiment de l'amitié, ce sentiment que le P. Girard, après tant d'autres, célébrait en ces termes : « Honneur à la pure et sainte amitié qui unit deux êtres humains pour compléter leur existence. Chacun d'eux est éclairé des lumières de l'autre, étayé de sa force, consolé de sa pitié, réjoui de ses plaisirs, enrichi de ses biens... »

La bonté et l'affection chez le maître. — Mais ce n'est pas seulement entre enfants, camarades ou amis, que l'affection et la bonté peuvent croître et grandir à l'école. C'est au maître lui-même qu'il appartient d'en accélérer l'essor, en donnant le premier l'exemple, et en appelant à lui, par sa propre bienveillance, des cœurs qui ne demandent qu'à se donner.

Puisque, dans l'éducation morale, l'instituteur devient l'auxiliaire et même le suppléant du père de famille, il faut que, dans la mesure du possible, il s'efforce d'acquérir sur ses élèves une autorité qui se rapproche de celle que les parents doivent à la nature et exercent sur leurs enfants.

Sans doute, un instituteur, une institutrice ne sauraient aspirer à égaler, ni l'ascendant d'un père, ni la tendresse d'une mère. Cependant, par leur fermeté douce et patiente, par leur bienveillance, par le témoignage continu de leur sollicitude, ils peuvent obtenir non seulement le respect, mais, ce qui vaut mieux encore que le respect, l'affection de leurs élèves. Et c'est la condition nécessaire pour que leurs conseils soient écoutés.

Qu'attendre, comme influence morale, d'un maître froid, à plus forte raison d'un maître sec et dur ? C'est seulement par la sympathie qu'il a su leur inspirer qu'un instituteur peut avoir réellement prise sur les petites volontés des enfants qui sont confiés à sa garde. Leur affection sera comme l'écho de sa bonté ; leurs âmes s'ouvriront confiantes à ses leçons, tandis que l'accès en restera fermé aux observations et aux reproches

d'un maître peu aimé. Ils paieront de retour, par leur application et leur zèle, tout ce qu'on leur aura prodigué de soins et de dévouement.

Je sais bien que dans ce tableau un peu idyllique le mauvais naturel de certains enfants jettera parfois des ombres, et qu'il obligera le maître le plus bienveillant à se montrer sévère et à sévir. Il est des natures rebelles, des cœurs durs, que la bonté et la tendresse ne parviennent pas toujours à dominer et à émouvoir. Mais, malgré ces exceptions, la règle générale n'en subsiste pas moins. Se faire aimer est toujours le grand point ; et il ne saurait y avoir une bonne école, une bonne classe, si un courant de sympathie ne s'y établit pas entre le maître et les élèves.

Communication des sentiments. — Le meilleur moyen de rendre l'enfant affectueux est de lui en donner l'exemple. L'amour naît d'un autre amour. L'âme s'abandonne à l'affection qu'on lui témoigne. Entouré de personnes douces et bienveillantes, habitué à être un objet d'indulgence et d'amour, l'enfant deviendra tout naturellement doux et bienveillant. « Que l'instituteur aime ses élèves, a-t-on dit, et leur cœur répondra au sien. » L'enfant sent très bien quand il est aimé : il le voit dans les regards, dans les paroles de son maître, et, quand il reconnaît dans son maître une patience pleine d'affection, son cœur s'attendrit et s'attache inévitablement à l'être qui se consacre à lui avec tant de dévouement. Alors il accourt à lui avec joie : dans son instituteur il a trouvé un ami et un père. « C'est là-dessus que je me suis fondé, disait Pestalozzi : je voulais que mes enfants pussent à chaque instant, du matin au soir, lire sur mon front et deviner sur mes lèvres que mon cœur leur était dévoué, que leur bonheur et leurs joies étaient aussi mes joies et mon bonheur ! »

Filiation des sentiments. — S'il est vrai que les sentiments se communiquent d'un cœur à un autre cœur, il ne l'est pas moins que, par une sorte de génération intérieure, un sentiment, une fois excité dans l'âme, donne naissance à d'autres sentiments. Les diverses affections forment comme une chaîne : si l'enfant en a saisi un bout, il passera aisément d'un

chaînon à l'autre, et la chaîne entière se deroulera entre ses mains. Si, en cultivant les sentiments les plus simples, les plus familiers, nous avons allumé dans le cœur de l'enfant un foyer quelconque, nous verrons cette flamme gagner de proche en proche, et peu à peu s'étendre à l'âme tout entière.

S'il a commencé par aimer sa famille, l'enfant, soyons-en assurés, aimera aussi, le moment venu, ses amis, ses concitoyens et l'humanité tout entière. Du fils aimant, du camarade bienveillant, de l'élève attaché à son maître, on peut dire qu'il a de grandes chances de devenir un citoyen dévoué, un patriote sincère, un homme généreux et bon.

Les mutualités scolaires. — Grâce à l'heureuse et ingénieuse institution des mutualités scolaires qui, en quelques années, a fait son tour de France, l'école peut donner maintenant une forme précise et effective aux sentiments de fraternité et d'aide mutuelle qu'elle veut inspirer à ses élèves. On recommandait autrefois, on recommande toujours d'habituer l'enfant à faire l'aumône; de le mener chez les pauvres, pour lui montrer leur misère et l'inciter à la soulager. Combien préférable encore l'usage introduit par les mutualités scolaires de demander chaque semaine aux écoliers le versement régulier d'une somme modique en elle-même, mais importante à leur âge : de sorte qu'ils puissent à la fois se préparer pour l'avenir un petit budget personnel, et présentement venir en aide à leurs camarades, aux jours de maladie et de détresse!

On l'a dit avec une netteté vigoureuse : « La mutualité scolaire montre tout ensemble à l'enfant la puissance de l'épargne et celle de l'association : elle lui apprend en même temps la prévoyance pour soi, forme de l'intérêt bien entendu, et la prévoyance pour autrui, forme de la fraternité. » L'économie est toujours bonne en elle-même, mais elle devient meilleure encore, quand on économise non seulement pour soi, mais pour les autres, pour le groupe humain dont on fait partie. Nous ne dirons point, comme d'autres, que la « seule économie fructueuse et noble est l'économie altruiste et réciproque »; mais nous serons d'accord avec tout le monde pour penser qu'il est excellent de diriger l'instinct d'épargne vers les œuvres

d'assistance sociale. Grâce au sou hebdomadaire, l'écolier mutualiste fait son apprentissage d'homme. Il apprend, par une expérience personnelle, les bienfaits de l'association et de la coopération. Le petit sacrifice qu'il consent, sur sa maigre bourse d'enfant, le prépare à faire plus tard de plus grands sacrifices. Tout au moins il s'initie à la grande œuvre du mutualisme ; il s'y engage pour la vie : et le mutualisme est un des remèdes les plus efficaces, s'il n'est pas le seul, qu'on puisse proposer pour le soulagement des misères humaines.

La société et la solidarité. — L'idée de la mutualité et l'idée de la solidarité sont proches parentes. L'une et l'autre sont des formes plus précises de l'idée de fraternité ; et il semble qu'appliquées et mises en pratique elles puissent, sinon transformer, du moins améliorer sensiblement les conditions de la société humaine, y introduire plus de justice, partant plus de moralité et de bonheur. En tout cas, il est à souhaiter que l'enfant soit appelé à comprendre ces idées dès qu'il le pourra.

Qu'est-ce donc que la solidarité, ce mot nouveau, si souvent prononcé de nos jours ? Il comporte des acceptions diverses.

Il y a d'abord une solidarité organique, celle qui existe entre les diverses fonctions d'un être vivant, dont les organes, matériellement séparés, tendent pourtant à une fin commune, et associent leur action pour l'atteindre.

Il y a aussi une solidarité psychologique, morale et individuelle, celle dont Marion a analysé les lois dans son beau livre *De la Solidarité morale :* et qui consiste en ceci que tous nos états de conscience sont liés les uns aux autres par un rapport de dépendance, qu'aucune de nos pensées, aucun de nos actes n'est indifférent, que ce que nous avons fait ou pensé aujourd'hui aura sa répercussion sur ce que nous ferons ou penserons demain, après-demain, et pendant toute la suite de notre vie.

Mais il y a enfin une autre solidarité, celle qui nous occupe en ce moment, solidarité morale et sociale, qui nous lie à tous les autres hommes, non seulement dans les conditions de notre vie matérielle, mais dans les actes de notre intelligence et de notre volonté.

Par cela seul que nous faisons partie de la société humaine et que nous bénéficions de tous les avantages qu'elle nous procure, que nous en partageons les profits, nous sommes tenus de concourir aux charges sociales, de restituer à nos associés la dette dont nous leur sommes redevables. Une sorte de contrat nous lie envers eux. « L'homme vivant dans la société, et ne pouvant vivre sans elle, est à toute heure un *débiteur* envers elle. Là est la base de ses devoirs, la charge de sa liberté... L'obéissance au devoir social n'est que l'acceptation d'une charge, en échange d'un profit. C'est la *reconnaissance d'une dette.* »

Préludes de l'idée de solidarité sociale. — Ces idées sont hautes pour de jeunes intelligences. Il n'est cependant pas impossible de les leur rendre familières et de leur en faciliter l'accès. Avant de parler aux enfants de leur dette sociale, parlons-leur, par exemple, de leur dette familiale, de ce qu'ils doivent de reconnaissance et d'amour à leurs parents, en échange de tout ce qu'ils ont fait pour eux.

C'est ainsi que procédait le P. Girard dans son école de Fribourg. Il ne connaissait pas le grand mot de solidarité, mais il n'était pas étranger aux idées et aux sentiments que ce mot contient. « Ramenez l'enfant, disait-il, par la pensée, jusqu'à son berceau ; établissez ensuite avec lui le *compte courant* de ce qu'il doit à ses parents, compte qui augmente tous les jours, d'heure en heure, et qu'il ne pourra jamais acquitter complètement. Faites de même le compte de ses obligations envers la société, des bienfaits dont il lui est redevable. Et le résultat sera, si vous avez su d'ailleurs éveiller son intelligence, qu'il deviendra un bon fils et un bon citoyen... »

La dette sociale. — C'est dans le même sens que M. Léon Bourgeois, qui plus qu'aucun autre a contribué à établir et vulgariser la doctrine de la solidarité, a énuméré, dans une page brillante que nous allons citer, les dettes que tout individu humain a contractées envers ses semblables, vivants ou morts, envers toutes les générations passées, envers la société en un mot.

Une page de M. Léon Bourgeois. — « Dès que l'enfant,

dit-il, devient un être distinct, séparé de sa mère après l'allaitement, il est un débiteur envers la société.

« Dette, sa nourriture : chacun des aliments qu'il consommera est le fruit de la longue culture, qui a, depuis des siècles, reproduit, multiplié, amélioré les espèces végétales ou animales, dont il va faire sa chair et son sang.

Dette, son langage encore incertain : chacun des mots qui naîtra sur ses lèvres, il le recueillera des lèvres de parents ou de maîtres qui l'ont appris comme lui.

« Dettes, le livre et l'outil que l'école et l'atelier lui vont offrir : il ne pourra jamais savoir ce que ces deux objets ont exigé d'efforts antérieurs, combien de mains lourdes et maladroites ont tenu, manié, soulevé, pétri, cette forme de l'outil, avant qu'elle soit devenue l'instrument léger et puissant qui l'aide à vaincre la matière ; combien d'yeux se sont ouverts et longuement fixés sur les choses..., combien de pensées se sont éveillées, efforcées et tendues, combien de souffrances ont été acceptées, pour mettre à sa disposition ces caractères d'imprimerie, ces vingt-quatre petites lettres noires qui, en quelques heures, répandent sur le monde, par millions d'exemplaires, l'innombrable essaim des idées.

« Et plus il avancera dans la vie, plus il verra croître sa dette ;... dette à chaque pas sur la route qu'au prix de mille peines les hommes ont construite à travers les marais ou la montagne ; dette à chaque tour de roue de la voiture ou du wagon, à chaque tour d'hélice du navire ; dette envers tous les morts qui ont laissé cet héritage, envers tous ceux dont le travail a transformé la terre, rude et sombre abri des premiers âges, en un immense champ fertile, en une usine créatrice... »

Et M. Léon Bourgeois conclut que tout homme, au jour de sa naissance, contracte ainsi l'obligation de concourir par son propre effort, « non seulement au maintien de la civilisation dont il va prendre sa part, mais encore au développement ultérieur de cette civilisation ».

Conclusion. — Il y a intérêt à présenter, même à des enfants, ce tableau des bienfaits de la société, de la coopéra-

tion des hommes. A tout âge, ils comprendront aisément qu'ils ne peuvent faire un pas, un geste, obtenir la satisfaction d'un besoin, ni exercer une de leurs facultés « sans puiser dans l'immense réservoir des utilités accumulées par l'humanité ». Leurs cœurs ne pourront qu'être échauffés d'un sentiment de reconnaissance éclairée envers leurs ancêtres ; ils se sentiront débiteurs envers eux.

Ce qui sera plus difficile, peut-être, ce sera de leur faire comprendre que la dette contractée envers les morts, ils sont tenus de l'acquitter envers les vivants, qui sont, eux aussi, les héritiers du même passé. N'y a-t-il pas là, comme on l'a dit, « une substitution bénévole de créanciers » ?

Ce qui n'ira pas sans difficulté non plus, ce sera de prouver, même à des hommes faits, qu'il y a pour eux une obligation stricte, impérieuse, de se libérer, envers chacun de leurs semblables, de leur dette générale envers la société.

« L'égoïsme humain veille » ; on l'avoue, « et il ne se laisse pas facilement persuader qu'il y a pour lui un intérêt supérieur s'accordant avec le devoir, et qu'il lui faut, pour un bien général dont on peut obtenir une part, abandonner un bien, moindre peut-être, mais certain et immédiatement réalisé ». En d'autres termes, il est permis de se demander si la doctrine de la solidarité contient en elle un principe qui oblige moralement les hommes à acquitter leur dette sociale, qui, en un mot, convertisse leur *dette* en *devoir*.

Mais ce n'est pas ici le lieu de discuter à fond une doctrine encore confuse et controversée. A supposer qu'elle émette une prétention vaine, quand elle veut fonder sur l'unique idée de la dette sociale toute la morale des devoirs de l'homme envers autrui, — la seule du reste qu'elle puisse viser, puisque nécessairement elle laisse en dehors la morale des devoirs envers nous-mêmes, — il n'en est pas moins vrai qu'en fixant l'attention sur l'interdépendance des hommes, en établissant que l'altruisme peut être ramené à un calcul de doit et avoir social, à un échange équitable de services, elle peut tout au moins concourir au développement des idées de justice et de fraternité, animer et exalter les sentiments sociaux.

Et s'il lui est possible d'aller plus loin, si, en se précisant et en écartant les nuages qui l'enveloppent encore, elle parvient à démontrer qu'elle peut devenir une loi morale vraiment obligatoire et susceptible de sanctions positives ; si elle matérialise, pour ainsi dire, en la faisant passer dans les faits et dans les lois, l'idée de la fraternité encore vague et abstraite, jusqu'à présent dépourvue de sanctions réelles, il faudrait s'en réjouir : car alors on verrait se réaliser les espérances et les prophéties des promoteurs de la doctrine nouvelle, qui, dans leur enthousiasme, n'hésitent pas à dire :

« On atteindra ainsi l'état de civilisation idéal, qui est le but que se propose l'humanité, où chaque homme vivra davantage, non seulement de sa vie propre, mais de la vie commune ; où ces deux effets simultanés du progrès, qu'on avait d'abord crus contraires, seront réellement inséparables : l'accroissement de la vie individuelle et l'accroissement de la vie sociale. »

BIBLIOGRAPHIE.

Paul Janet, *La Famille*. — Vinet, *L'Éducation, la famille, la société*, Paris 1855. — Ernest Legouvé, *Les Pères et les enfants ; Enfance et adolescence*. — Léon Bourgeois, *Solidarité*, Paris 1902 (3e édition) ; *Essai d'une philosophie de la solidarité*, Paris 1902. — A. Fouillée, *Science sociale*. — H. Marion, *De la solidarité morale*, Paris 1880. — Sully Prudhomme, *La justice*.

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE.

Place à faire à l'enseignement moral. — Critiques et objections. — L'opinion de Herbert Spencer. — Raisons pour l'enseignement de la morale. — Ce que doit être cet enseignement. — La simplicité avant tout. — Enseignement concret. — Méthodes diverses. — Nécessité de la leçon didactique. — Les préceptes et les maximes. — La morale par l'histoire. — La « Déclaration des droits de l'homme. » — Adaptation de l'éducation morale au moment présent. — L'enseignement du patriotisme. — Insuffisance d'un enseignement didactique.

Place à faire à l'enseignement moral. — Parmi toutes les ressources dont dispose l'école pour travailler à l'éducation morale, il convient de placer au premier rang, malgré toutes les difficultés qu'il présente, l'enseignement direct de la morale : non de la morale métaphysique, que par un néologisme d'ailleurs assez bizarre quelques philosophes de notre temps appellent la « métamorale » ; et qui se préoccupe, dans des discussions subtiles et profondes, de définir le principe fondamental de la règle des mœurs ; mais de la morale pratique, celle qui se propose simplement d'apprendre aux enfants à se bien conduire, à devenir des hommes honnêtes, de bons citoyens, de braves gens.

Tout, à vrai dire, dans les exercices de l'école, doit concourir à l'enseignement moral. La plupart des enseignements de la classe peuvent y contribuer indirectement. Il faut, par exemple, savoir extraire de la lecture des bons auteurs tout leur contenu moral, recueillir au passage, dans les vers de La Fontaine ou de Corneille, de Victor Hugo ou de Sully Prudhomme, tout ce qu'on peut y trouver de sages maximes et de nobles inspirations.

Mais à cet enseignement diffus, pour ainsi dire, il est nécessaire de joindre des leçons didactiques, où soient condensées et coordonnées, dans un formulaire net et précis, toutes les impressions vagues, toutes les idées flottantes, qu'auront suggérées à l'enfant les autres enseignements; un véritable cours de morale enfin, qui lui présente la définition exacte des différents devoirs et les raisons de s'y conformer, comme un catalogue de vertus et un sommaire de la moralité humaine.

Ce n'est pas en France seulement que cet enseignement direct est donné, conformément aux lois. Dans nombre d'écoles américaines, à partir de la sixième année, celle qui correspond à l'âge de onze ou douze ans, — et la scolarité dure trois années encore, — dix minutes sont consacrées chaque matin à un enseignement didactique des vérités morales. Et les résultats, nous dit-on, sont des meilleurs. Les enfants témoignent un véritable enthousiasme pour ces leçons. Souhaitons que les petits Français fassent de même, et que tout au moins, sans aller jusqu'à l'enthousiasme, ils leur accordent toute leur attention.

Critiques et objections. — On a cependant conteste souvent l'utilité, l'efficacité pratique de cet enseignement didactique de la morale. Ce serait une illusion, dit-on, de s'imaginer que l'on puisse enseigner par des leçons le devoir et la vertu. La volonté n'est nullement déterminée à mettre un principe en pratique, par ce seul fait que l'intelligence en a compris et accepté la vérité. Combien d'hommes, ajoute-t-on, qui sont instruits de leurs devoirs et qui ne les pratiquent pas ! Combien, même parmi ceux qui sont professeurs de morale, dont les actes ne répondent pas aux belles paroles qui flottent sur leurs lèvres ! Et l'on cite Sénèque écrivant dans un palais luxueux ses sermons laïques sur la beauté d'une vie simple, ou bien Rousseau, qui prêche avec éloquence l'allaitement maternel, qui rappelle les pères à leurs devoirs d'éducateurs, et qui abandonne ses propres enfants pour les mettre aux Enfants trouvés

Si ceux qui enseignent la morale ne profitent pas eux-mêmes

des leçons qu'ils donnent, comment espérer que les enfants auxquels elle est enseignée en profiteront davantage ? La difficulté est toujours de passer de la théorie à la pratique. Il en est des règles de la morale comme des règles de la grammaire : l'écolier a beau les savoir, il ne les applique pas toujours.

L'opinion de Herbert Spencer. — Personne n'a contesté avec plus de vivacité que Herbert Spencer l'action de l'enseignement sur les mœurs. « Ce que les ministres de la religion, dit-il, ne peuvent eux-mêmes se flatter d'obtenir, par la prédication religieuse, dans leurs églises ou dans leurs temples, où l'architecture imposante, les vitraux, les œuvres d'art et les tableaux, les chants et la musique et un demi-jour mystérieux appellent l'âme à la méditation et au recueillement, comment des instituteurs laïques réussiraient-ils à le réaliser par leur prédication morale, dans leurs salles de classe nues et froides, où les yeux ne se reposent que sur des cartes de géographie, des images d'animaux et de froids tableaux de lecture?.. »

Raisons pour l'enseignement de la morale. — Si Herbert Spencer s'était borné à poser les limites de l'action moralisatrice de l'enseignement, nous ne le contredirions pas. Autre chose, en effet, est la simple notion communiquée à l'esprit, autre chose la volonté d'agir.

Comme le disent les instructions officielles de 1882 (1), l'éducation morale « a pour but, non de faire *savoir*, mais de faire *vouloir;*... elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire;... elle n'est pas une science, elle est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien ». Et pour faire vouloir, il ne faut pas s'adresser à l'intelligence seule, même la plus nourrie de connaissances, même la plus vivifiée par la science.

Mais si l'intelligence éclairée par les leçons de morale est insuffisante pour atteindre le but, elle a cependant sa portée, son utilité.

(1) Voir aussi la circulaire du 17 novembre 1883.

Si elle n'a pas à elle seule le pouvoir de déterminer les actes de la volonté, du moins elle les prépare en les éclairant. Que de gens qui feraient le bien, s'ils savaient où est le bien! Et à ceux qui font le mal, elle ôte tout au moins l'excuse de l'ignorance.

Nous n'hésitons donc pas à penser qu'il faut enseigner la morale, l'enseigner à part, à un certain moment déterminé, loin de se borner à la répandre dans toutes les parties de l'enseignement, « où elle risquerait de se volatiliser à force d'y être disséminée ». « Il faut l'enseigner, disait Pécaut, de façon à la mettre hors de pair, à la distinguer des autres études, à lui assigner une visible présidence sur tout le reste, à lui gagner la révérence et l'affection, à la présenter sous des traits graves, bref à en faire l'inspiratrice supérieure de l'école. »

Ce que doit être cet enseignement. — Recherchons maintenant quels doivent être les caractères de cet enseignement moral, dont Pécaut disait qu'il était à la fois « le plus important et le plus difficile de tous, un enseignement d'un maigre passé et d'un grand avenir ». Et comparant à l'idéal qu'il rêvait les résultats réels qu'il constatait dans ses inspections scolaires, il ne dissimulait pas qu'il en était peu satisfait. « Les leçons de morale, disait-il, se réduisent trop souvent à un sec exposé de formules, sans accent, sans inspiration... Les idées vont à la dérive, faute d'une boussole... L'enseignement manque de poésie : il ne fait pas vibrer les grandes cordes de l'âme... »

C'est par conséquent la *sécheresse* et aussi l'*incohérence* que le maître devra éviter tout d'abord. Une leçon de morale, pour porter coup, pour émouvoir l'enfant, pour parler à son cœur, ne doit pas ressembler aux leçons ordinaires. Il convient d'y apporter un ton, un accent particulier de conviction, de gravité, et parfois, si le sujet s'y prête, d'émotion sincère. Dans la leçon de morale, ce n'est plus seulement le professeur qui parle et qui enseigne ce qu'il sait, avec le plus de simplicité et de clarté possible ; c'est l'homme qui entre en jeu, l'éducateur qui a charge d'âmes. Il ne parviendra à transmettre les vérités morales que s'il fait sortir son enseignement du fond le plus

intime de sa conscience, et s'il s'inspire de son cœur. Est-ce pour cette raison que les institutrices passent pour y réussir plus complètement que les instituteurs, y apportant plus de sensibilité et de cette douceur persuasive, « de cette ténacité affectueuse qui ébranle les résistances et les abat » ?

« Dans l'enseignement de la morale, disent encore les instructions officielles, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que perdre sa peine, il est en faute : un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. »

La première condition sera donc que le maître puise dans une conviction sincère l'ardeur communicative, la foi qui rendra sa leçon intéressante et pénétrante. Et cette conviction, cette foi, comment n'en serait-il pas animé, alors qu'on lui demande, non pas de prendre parti entre Kant et Stuart Mill, entre Darwin ou Renouvier, mais simplement de révéler à l'élève les notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés ?

Mais une autre condition s'impose : on aura beau mettre de la chaleur, de la vie dans l'exposition des vérités morales ; si elles ne sont pas présentées avec ordre, la leçon n'aura pas tout son effet. C'est la règle commune de tout enseignement. Les faits, comme nous l'avons déjà vu (1), les faits empruntés à l'observation directe et vivante, ou bien les faits empruntés à l'histoire, devront être le plus souvent le point de départ des leçons de morale. Parfois cependant il sera possible de prendre pour texte une maxime, une sentence, sauf à l'éclairer, à l'illustrer ensuite par des exemples réels ou fictifs. Mais dans l'un et dans l'autre cas, à quelque moment qu'on place l'exposé des faits, on devra les grouper, les relier les uns aux autres. Et surtout il ne suffit pas de les énumérer, sans chercher à mettre en lumière l'idée générale qui les domine. C'est l'idée générale qui met entre les faits un enchaînement, un lien solide, un ordre logique, et elle doit être, sinon le point

(1) Voir plus haut première partie, ch. XII.

de départ, du moins le point d'aboutissement de toute leçon bien faite.

La simplicité avant tout. — A l'école primaire l'enseignement didactique de la morale sera d'une extrême simplicité. Il ne peut qu'à cette condition être intelligible pour des enfants dont les plus âgés n'ont que douze ans. A cet âge, nous l'avons vu, l'intelligence n'est guère capable encore de comprendre des abstractions telles que la loi morale, le devoir, l'obligation, la liberté.

J'ai essayé plusieurs fois de demander à des élèves, dans le cours supérieur des écoles primaires ou en classe de quatrième dans les lycées, ce que c'était que la liberté morale, et je n'ai jamais obtenu de réponse qui fût satisfaisante. « Qu'est-ce que c'est qu'être libre dans ses actions, demandais-je. — Monsieur, c'est quand on a la permission de faire une chose. » L'enfant ne voit dans la liberté que le dehors, l'autorisation donnée par les parents ou par le maître. De même l'obligation n'est à ses yeux que l'ordre qu'il a reçu de faire ceci ou cela.

Il ne faut donc pas songer à introduire dans un cours élémentaire de morale des généralités abstraites qui passeraient par-dessus la tête des enfants et n'aboutiraient qu'à un verbiage stérile. Il ne s'agit pas, à l'école, de faire avant l'heure un cours de morale théorique et philosophique. Kant se trompait quand il voulait qu'on procédât surtout par l'enseignement des principes rationnels : c'est sur l'expérience, sur les faits qu'il faut principalement s'appuyer (1).

Enseignement concret. — Il semble au premier abord qu'éducation morale et enseignement concret soient des expressions qui jurent d'être associées. Si cependant on réfléchit que le concret, c'est tout le réel, tout ce qui est sensible au cœur, non moins que les choses matérielles perçues par les sens,

(1) Le programme de l'enseignement de la morale, introduit depuis peu dans la classe de quatrième des lycées et des collèges et destiné à des enfants qui ont à peu près le même âge que les élèves du cours supérieur dans les écoles primaires, marque bien ce caractère de simplicité familière et pratique : « Lectures, récits, entretiens méthodiques, propres à fortifier les sentiments favorables au développement moral et à combattre les tendances contraires. »

on comprendra qu'il puisse être question d'un enseignement concret de la morale.

C'est ce que disait Jules Ferry dans son beau discours du Congrès pédagogique de 1881 :

« L'enseignement moral doit être, plus soigneusement qu'aucun autre, assujetti à la méthode intuitive : plus qu'un autre il doit se garder d'exposition abstraite ; plus qu'un autre, il doit faire procéder l'enfant du concret à l'abstrait, et le laisser dans le concret, c'est une base sûre en fait de moralité. » Et il ajoutait, s'adressant aux instituteurs : « Vous laisserez votre enseignement dans le concret, ce qui veut dire que l'enseignement moral se dégagera à l'école de tout ce qu'on voit, de tout ce qu'on entend, de l'exemple d'écriture, de la décoration des murs de la classe, d'un récit historique, d'une leçon répétée, expliquée, d'une lecture faite et interprétée, d'une conversation, en un mot de cette intimité intellectuelle de tous les instants qui doit se former entre vous et vos élèves... ».

Méthodes diverses. — Un enseignement sincère, ordonné, simple et concret, voilà les règles générales ; mais il faut y ajouter quelques prescriptions particulières.

Pécaut a essayé de les indiquer, à titre de conseils, bien entendu, et sans prétendre imposer une méthode uniforme. D'abord consacrer à la morale le premier quart d'heure de chaque journée. L'exercice d'enseignement moral doit être bref, en effet, et ne pas dépasser dix ou quinze minutes. Pécaut voulait qu'il fût précédé d'un chant, qui serait comme un *sursum corda*. Les pieux professeurs d'autrefois, avant de commencer leur leçon, s'agenouillaient, priaient, et puis faisaient faire à leurs élèves une prière commune. Pécaut, pour obtenir par d'autres moyens le même recueillement, pour élever les âmes et exciter les esprits, remplaçait la prière par le chant.

Quant à l'enseignement lui-même, Pécaut suggérait divers moyens à employer tour à tour ou tous ensemble, « selon l'occurrence, selon les circonstances de la veille ou du jour, selon les dispositions des élèves et celles mêmes du maître ». Pour être vivant en effet, l'enseignement moral doit rester souple,

varié. Un incident de la vie scolaire, un événement du dehors peut fournir l'occasion d'une leçon imprévue, qui ne sera jamais mieux placée qu'au moment où les circonstances lui donnent un intérêt d'actualité.

Les moyens, c'est tantôt une sentence, une pensée morale, dont on demande aux élèves le sens véritable, ou qu'on leur explique, s'ils ne la comprennent pas d'eux-mêmes ; — tantôt un beau morceau de prose ou de poésie, qu'on fait lire et relire, en ayant soin d'en détacher et d'en faire ressortir les passages principaux ; — tantôt un événement contemporain, recueilli dans les journaux, un beau trait de vertu, une action héroïque, que l'on commente et que l'on recommande à l'admiration des élèves.

Sur un seul point nous différons d'avis avec Pécaut : c'est quand il croit inutile qu'on s'attache à suivre un ordre méthodique et rigoureux dans la succession des sujets de leçons. Cela nous paraît au contraire indispensable, si l'on veut qu'un cours de morale profite réellement aux élèves. Le décousu est toujours mauvaise chose. De plus, s'il est vrai que les vertus s'engendrent les unes les autres, quand elles sont de même nature, — patience, courage, tempérance, persévérance, force d'âme, ou bien dévouement filial, altruisme, patriotisme, — il est particulièrement utile que les leçons qui les enseignent se suivent dans un ordre régulier, qu'elles en montrent les rapports et la dépendance, et en favorisent ainsi l'acquisition.

De même qu'il y a une loi d'association entre les idées, de même il y a une loi d'association entre les sentiments. Quand on a réussi à exciter l'émotion de l'enfant sur un point, il y a tout avantage et une certaine facilité à solliciter sa sensibilité sur un point voisin. On a fait remarquer, par exemple, — c'est Renan, je crois, — que l'amour maternel une fois développé ne s'applique pas seulement à son objet naturel : il déborde, pour ainsi dire, sur tout ce qui est attenant. La jeune mère qui aime son propre enfant est disposée à aimer aussi les autres enfants, auxquels jusque-là elle n'accordait aucune attention. Il en est de même de tous les sentiments humains. Ils se propagent de proche en propre. Pour peu qu'ils soient vifs

et profonds, comme des plantes vigoureuses, ils se multiplient en rejetons de même nature.

Nécessité de la leçon didactique. — Il n'est pas douteux que l'enseignement de la morale peut être présenté sous un grand nombre de formes, et ainsi on évitera la monotonie, l'ennui, que risque de produire l'uniformité. Mais la nécessité des leçons didactiques n'en subsiste pas moins. « Si j'enseignais la morale, disait Pécaut, il m'arriverait de traiter directement par voie dogmatique, ou par voie d'exhortation familière, un point de morale, peu ou mal connu, difficile à expliquer, ou que je tiendrais à exposer avec un peu d'ampleur et de suite. »

Qu'on fasse ces exposés aussi brefs qu'on le voudra, qu'on les espace, qu'on ne les renouvelle que de temps en temps ; mais qu'on n'y renonce pas. L'autorité qu'il convient de donner à l'enseignement de la morale est à ce prix. Ces leçons seront d'ailleurs des causeries familières, plus que des discours suivis. On les entremêlera de récits et d'histoires. C'est là surtout que l'interrogation, qui fait intervenir les élèves, est à sa place. Et pour s'assurer qu'il n'a point parlé en vain, le maître pourra, de loin en loin, demander un résumé oral, ou même un résumé écrit, des idées exposées.

Chaque leçon de morale, finalement, devra porter sur un sujet nettement délimité, sur une question précise, de façon que, toutes réunies, elles constituent un ensemble complet, qui comprenne toutes les parties de la moralité, et de la moralité étudiée à part. Nous ne sommes plus au temps, espérons-le, où on la confondait avec l'instruction civique, où on racontait que certains instituteurs croyaient avoir donné une leçon de morale quand ils avaient expliqué les attributions des conseils municipaux, ou qui encore répondaient à l'inspecteur qui leur demandait : « Quelles leçons de morale avez-vous faites pendant ce mois ?... » — « Nous avons parlé des ministères. »

Les préceptes et les maximes. — Une leçon de morale ne doit pas seulement exposer et expliquer des faits : elle doit parfois parler sur un ton impératif et présenter ses avis comme des ordres de la raison. Elle ne saurait donc se passer de préceptes et de maximes. Conviendra-t-il qu'on les

fasse apprendre par cœur? Cela peut être bon à l'occasion, à condition que ces maximes soient importantes, et de celles qui, en quelques mots précis, expriment de grandes idées. Les beaux vers des poètes, quelques proverbes aussi seront de ce nombre. Et en collectionnant ainsi dans sa mémoire les maximes de la sagesse humaine, l'enfant instituera en lui une sorte de sanctuaire toujours ouvert, qui rendra ses oracles toutes les fois qu'il consultera sa conscience.

Il ne servirait de rien d'ailleurs d'inscrire dans sa mémoire les aphorismes de devoir et de vertu, si l'on n'avait pas au préalable éveillé les sentiments moraux qui y correspondent. Procéder par généralités abstraites, c'est bâtir sur le sable ; c'est ensemencer un champ qui n'a pas été labouré. Si l'enfant est incapable, je ne dis pas seulement de comprendre les vérités morales qu'on lui propose, mais d'en être ému, touché et intimement pénétré, on aura perdu sa peine ; on aura seulement plaqué à la surface d'une mémoire fragile des lambeaux de connaissances qui ne sauraient s'implanter dans les âmes et y prendre racine. Ce sera comme des écriteaux, qu'on accrocherait légèrement à un mur branlant et mal construit, et que le premier souffle de vent emportera.

La morale par l'histoire. — Quelque importance que nous accordions à l'enseignement direct de la morale, nous n'oublions pas que l'école peut demander à d'autres enseignements de l'aider indirectement dans sa tâche moralisatrice.

Nous ne saurions, en effet, nous associer aux protestations de ceux qui se récrient, quand on mêle la morale à l'étude de la littérature ou de l'histoire. Assurément il serait maladroit, et peut-être imprudent, de moraliser à propos de tout. On compromettrait l'enseignement moral, on le rendrait banal ; et par suite on en affaiblirait la portée et l'autorité, si, pour nous servir d'une expression triviale, on le mettait à toutes sauces. L'intention du P. Girard était louable, mais un peu naïve, quand il faisait aboutir chacun de ses exercices de grammaire à un précepte de morale, ou encore quand il imaginait son « arithmétique morale ».

Il y a pourtant des enseignements qui peuvent utilement

concourir à l'éducation morale. L'histoire est de ce nombre. Ce n'est pas que l'histoire, qui doit avant tout être sincère et vraie, puisse dissimuler les vices et les crimes de l'humanité et devenir comme un livre de morale en action, où les justes seraient toujours récompensés, et les méchants toujours punis. Non, mais précisément parce qu'elle dit la vérité, parce qu'elle est impartiale, parce qu'elle juge avec équité et sans passion les événements et les hommes, parce qu'elle flétrit les coquins et les lâches, parce qu'elle prodigue ses louanges aux hommes de bien, aux héros du patriotisme, à tous ceux dont la générosité et le dévouement ont honoré et servi leur pays, l'histoire est, en un sens, une école de moralité.

« Le professeur d'histoire, a-t-on dit avec raison, a le droit d'être un moraliste : il en a le devoir. Il évitera de dogmatiser, de déclamer, de prêcher : mais il s'arrêtera devant les honnêtes gens, devant les héros de l'histoire, quand il en rencontrera sur son chemin. Il s'étendra sur la charité d'un saint Vincent de Paul. Il économisera sur les détails des campagnes de Louis XIV le temps nécessaire pour faire aimer les personnes de Corneille, de Molière, de Turenne et de Vauban. »

La « Déclaration des droits de l'homme ». — Une des notions essentielles qu'il faut inculquer à l'enfant, c'est la corrélation qui unit les droits et les devoirs : les droits « naturels, sacrés, inaliénables et imprescriptibles », comme disaient nos pères de 1789, basés sur la liberté et l'égalité ; les devoirs qui correspondent à chacun de ces droits, et dont les lois civiles imposent le respect. Pour préparer les enfants à comprendre cette corrélation, une base excellente sera la lecture et le commentaire de la *Déclaration des droits de l'homme*, aujourd'hui affichée dans nos écoles. Qu'on veuille la faire apprendre par cœur aux petits écoliers, dès huit ans, comme on l'a parfois recommandé, « afin qu'ils la récitent à la façon dont les bons élèves savent la table de multiplication », cela ne nous paraît nullement nécessaire. N'oublions pas que la récitation litttérale est loin de suffire et de répondre aux vues de l'éducation, que l'exercice de la mémoire n'est rien, s'il n'est pas le chemin de l'intelligence et du cœur. Les dix-sept articles de ce qu'on a

appelé notre « catéchisme national » ne sont pas des dogmes obscurs, qu'il faille proposer comme des formules mystérieuses à l'adoration de l'enfant.

Ce qui importe, c'est que la *Déclaration* soit commentée et comprise. Et elle le sera si le maître prend la peine de l'expliquer par les faits, par les leçons de l'histoire. Chacune des phrases, chacun des mots qu'elle contient, dans leur brièveté concise, rappelle à la fois toutes les injustices de l'ancien régime et tous les bienfaits dont la société moderne est redevable à l'application des principes de 1789. Quand la *Déclaration* affirme les droits de la conscience religieuse, elle évoque dans l'imagination les douloureux souvenirs de l'Inquisition, de la Saint-Barthélemy. Quand elle proclame la liberté de penser, comment ne pas songer à Rousseau persécuté, exilé, à son livre sur l'éducation brûlé par la main du bourreau!

La *Déclaration* n'était que la riposte de la justice éternelle aux abus séculaires, aux attentats du passé ; il n'est pas un de ses articles qu'un maître bien informé ne puisse, pour ainsi dire, illustrer en rappelant les violations de chacun des droits qu'elle proclame. Ainsi éclairée par des faits précis, qui intéresseront, qui parfois passionneront l'enfant, la *Déclaration* deviendra intelligible pour tous ; elle leur enseignera non seulement le droit, mais aussi le devoir qui correspond à chaque droit. Elle leur communiquera à la fois les sentiments de dignité, de courage, de fierté qui sont nécessaires, pour que chaque citoyen revendique et défende son propre droit, et les sentiments de solidarité, de dévouement social, qui sont indispensables pour qu'il respecte les droits des autres. Par-dessus tout, elle leur inspirera l'amour de la liberté individuelle, qui est le principe fondamental de la *Déclaration*, et, tout en leur faisant haïr les oppressions du passé, elle les mettra en garde contre les oppressions de l'avenir, comme les servitudes nouvelles que pourrait leur préparer le succès de certaines conceptions socialistes, dont il nous suffira de dire avec Herbert Spencer qu' « elles impliquent un esclavage ».

Adaptation de l'éducation morale au moment présent. — Ce sont en tout temps à peu près les mêmes vertus qui font

l'homme de bien, et l'éducation morale doit les recommander toutes. Il y a pourtant dans l'histoire d'un peuple des moments, des périodes où il convient d'insister sur telle qualité morale plutôt que sur telle autre. Sous un régime d'oppression religieuse ou politique, il est du devoir d'un éducateur de faire appel plus particulièrement à l'esprit d'examen, d'exciter l'indépendance de la pensée personnelle, le courage de légitime résistance à l'injustice et à l'erreur. De nos jours, il serait sage au contraire de modérer, de tempérer les ardeurs de l'esprit critique qui va parfois trop loin, de refréner la tendance aux revendications excessives, et de rappeler que la résignation est aussi une vertu. S'il est vrai que le respect s'en va, qui ne voit qu'il y a des raisons nouvelles pour enseigner aux enfants, avec plus d'insistance que jamais, la déférence qu'ils doivent à toute supériorité légitime?

« Les générations qui se succèdent, dans les écoles, a-t-on dit, ne se ressemblent pas. Elles perdent certaines qualités et en acquièrent d'autres ; elles échangent un défaut contre un autre tout opposé. Toutes les générations ont de communs devoirs : chacune d'elles en a de particuliers. Il faut que l'éducateur étudie la génération qu'il doit élever et se fasse une théorie des devoirs de cette génération, afin que, connaissant le but à atteindre, il y conduise l'écolier par les moyens les mieux appropriés (1).

« Actuellement les jeunes générations françaises ont de la bonne volonté, de la générosité, de la docilité et l'esprit ouvert. Mais elles ont besoin d'être prémunies contre l'esprit d'indifférence, contre le scepticisme, la défiance d'elles-mêmes, et la redoutable opinion que l'individu est peu de chose et l'effort d'une personne, de nul effet. Il faut donc éveiller en elles le goût de l'action.

« Le pays qui leur appartiendra demain est affaibli par les divisions politiques et religieuses : il faut leur inspirer l'esprit de tolérance. Il est menacé par les périls extérieurs : il faut cultiver en elles le sentiment national. »

(1) *Enseignement secondaire : Instructions*, Paris, 1890, p. 48.

L'enseignement du patriotisme. — Il y a quelques années, dans son mémoire sur l'*Éducation morale à l'école*, M. Lichtenberger constatait avec joie que l'enseignement moral avait déjà abouti à des résultats précieux, que les écoliers se montraient plus francs, plus obligeants, plus sensibles aux maux d'autrui, plus accessibles même aux sentiments de l'honneur et de la dignité personnelle. Et surtout, progrès plus particulièrement heureux, que signalaient dans leurs rapports les inspecteurs primaires de 1889, les élèves des écoles manifestaient un plus vif amour de leur pays : « Le sentiment patriotique a pris un développement extraordinaire : ce sentiment aurait plutôt besoin d'être contenu qu'excité. » — « Ils savent qu'ils appartiennent à une nation de vaincus, et, le jour venu, ils sauraient faire bravement leur devoir. » — « L'idée patriotique est celle qui a fait le plus de chemin. » Témoignages réconfortants, qui faisaient honneur à l'action de l'école. Souhaitons qu'elle puisse toujours en mériter de semblables, et que les maîtres de l'enfance ne se déshabituent jamais d'enseigner l'amour de la patrie. Qu'ils continuent à former des âmes humaines sans doute, mais aussi des cœurs français.

Insuffisance d'un enseignement didactique. — Répétons que nous ne nous faisons pas illusion sur la portée d'un enseignement didactique de la morale. Il ne saurait suffire. Pécaut exagérait quand il écrivait : « Les manuels, les cours de morale, les livres, défilé d'ombres vaines ! » Mais il était dans le vrai quand il voulait établir avant tout dans l'école un « climat moral », une « atmosphère morale ». L'éducation morale est moins « une série de vérités à démontrer qu'une longue suite d'influences à exercer ».

Pour acheminer l'enfant vers la pratique du bien, il faut à l'enseignement doctrinal joindre l'exercice : « Il faut, disait Montaigne, exercer et former notre âme, par la pratique, au train auquel nous la voulons ranger... Les hommes ne se rendent pas courageux par une bonne harangue, non plus qu'on ne devient incontinent musicien, pour ouïr une bonne chanson. Ce sont des apprentissages qui ont à être faits par longue et constante institution... »

C'est dans le même sens qu'un éducateur américain écrivait récemment : « Ce dont l'enfant a besoin, c'est d'être en contact avec des sentiments moraux en action. Le caractère dérive, non des leçons qu'on a apprises, mais des inspirations qu'on a ressenties. La force morale grandit chez l'individu qui a personnellement expérimenté d'autres forces morales, qui vit au milieu de personnes animées elles-mêmes de vitalité morale. Dans le monde spirituel comme dans le monde organique, c'est la vie qui engendre la vie... A tout catéchisme, à tout code moral, il faut résolument préférer un milieu moral, tel que le réalise une école bien réglée. John Morley a dit avec raison de Rousseau que la plus précieuse de ses doctrines était le mépris qu'il professait pour les injonctions et les prohibitions verbales, vainement substituées au langage plus pénétrant de l'exemple, et à l'instruction plus vivante des choses. »

BIBLIOGRAPHIE.

F. Pécaut, *L'Éducation publique : Pourquoi la morale est-elle, de tous les enseignements de l'école, le plus difficile à donner ? Pages choisies*, p. 181. — *Quinze ans d'éducation*, passim. — A. Wagner, *Pour les petits et les grands*, Paris 1907, passim. — *Monographies scolaires* de 1889. (*Mémoire* de M. Lichtenberger sur *l'Éducation morale dans les écoles primaires*). — *Circulaire ministérielle* du 17 novembre 1883

CHAPITRE V

LES DÉFAUTS DE L'ENFANT.

Défauts naturels et défauts acquis. — La famille et le milieu. — Nomenclature des défauts de l'enfant. — Les défauts qui passent avec l'âge. — Défauts imputables à la maladresse des parents. — Les défauts qui sont imputables au tempérament physique. — L'enfant jaloux. — L'enfant colère. — Les remèdes de la colère. — L'enfant paresseux. — Pédagogie médicale. — La paresse intellectuelle. — Une page du Dr Maurice de Fleury.

Défauts naturels et défauts acquis. — L'enfant, lorsqu'il entre à l'école, même à l'école maternelle, n'est déjà plus à cet âge heureux qui permettait à Rousseau de dire : « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses. » Il a subi les impressions de sa toute première enfance. Les fréquentations qu'il a eues, les exemples qui ont été placés sous ses yeux, les conseils qu'on lui a donnés, tout cela a altéré et parfois vicié sa nature. Et Rousseau peut déjà ajouter : « Tout dégénère entre les mains de l'homme. »

Nous n'hésitons pas à penser que la plupart des défauts de l'enfance proviennent, non d'une perversion originelle, mais des influences mauvaises d'une éducation mal comprise. La méchanceté des enfants, a-t-on dit, a le plus souvent pour cause la maladresse des parents : oui, leur maladresse, et parfois aussi leurs mauvais exemples. Il y sans doute une hérédité physiologique, par laquelle le père et la mère lèguent mystérieusement à leurs descendants une partie au moins de leurs infirmités physiques ou morales. Cela est vrai surtout dans les cas où l'action de l'hérédité revêt un caractère morbide, pathologique : l'instinct du vol et du meurtre, la manie incendiaire, la folie du suicide n'ont souvent leur

source que dans une dégénérescence de race et une transmission héréditaire.

La famille et le milieu. — Mais ce qui est plus certain encore, c'est que les parents agissent sur la moralité de leurs enfants, non plus seulement par le legs intérieur de leur tempérament et de leur caractère, par la puissance obscure de l'hérédité physique, mais ouvertement et directement, par les leçons et les exemples qu'ils leur donnent. Une éducation mal conduite, et parfois la non-éducation, l'absence de direction ou bien des directions mauvaises, voilà ce qui explique en grande partie les défauts des enfants mal élevés.

Ajoutons que la famille n'est pas seule à exercer son influence, même dès le plus bas âge. Les circonstances extérieures, le milieu social, l'air moral ambiant, qui est trop souvent malsain, tout cela s'infiltre dans le foyer domestique et pénètre jusqu'à l'enfant : de sorte que le petit écolier est déjà ce qu'on a appelé un peu ambitieusement un « produit sociologique », la victime des passions et des vices de la société.

On aimerait à croire que tout le mal chez l'enfant vient ainsi de l'éducation première, et à répéter, après Edmond About : « L'innocence des enfants est comme la neige sans tache de la Yungfrau, que nulle empreinte n'a souillée, pas même le pied d'un oiseau. » Mais les illusions du plus robuste optimisme ne sauraient tenir devant l'examen des faits et les constatations de l'expérience. Il y a chez l'enfant des dispositions mauvaises, des mouvements méchants, dont on ne peut nier qu'ils soient instinctifs et innés. La nature sème dans l'âme humaine l'ivraie à côté du bon grain.

Quoi qu'il en soit, et d'où que viennent les défauts de l'enfant, il faut bien reconnaître que le plus souvent l'écolier en est abondamment pourvu. Quand les maîtres reçoivent leurs élèves des mains de la famille, ils sont comme un laboureur en face d'un champ mal cultivé, ou pas cultivé du tout, et où il y a beaucoup de mauvaises herbes à arracher. Ils auront à empêcher aussi qu'il n'en pousse de nouvelles. Ils ne feront jamais trop d'efforts, ils n'auront pas trop de toutes les ressources de leur zèle, soit pour épier et découvrir les défauts déjà con-

tractés et tâcher de les corriger, soit pour étouffer dans leur germe les habitudes vicieuses que la vie commune de l'école tendrait à son tour à développer chez l'enfant.

Nomenclature des défauts de l'enfant. — C'est un célibataire, La Bruyère, c'est un évêque, Dupanloup (1), qui ont le plus chargé et accusé l'enfant, en présentant sous le jour le plus défavorable le tableau de ses tendances vers le mal. Ils ont sévèrement dressé le catalogue de ses défauts. En une seule phrase, qui vise d'ailleurs les hommes faits par-dessus la tête des enfants, l'auteur des *Caractères* trace ce portrait peu flatté : « Les enfants, dit-il, sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés.. ; ils ne veulent pas souffrir du mal et aiment à en faire : ils sont déjà des hommes ! »

Dupanloup n'est pas plus tendre. Dominé par l'idée du péché originel, il analyse avec un soin minutieux les mauvaises inclinations de l'enfant et en trace la généalogie. Il y a d'abord, d'après lui, les défauts *naturels* de l'enfant : dureté, brusquerie, humeur capricieuse, mobilité, dissipation, bavardage, indiscrétion ; puis ceux qu'il appelle d'un nom bizarre les défauts *surnaturels*, « pour cette raison qu'ils représentent un effet plus marqué de la perte de l'innocence originelle » ; et qui ont pour principe trois formes de « concupiscence » : l'orgueil, la sensualité, et enfin la cupidité ou la curiosité, qui est la « cupidité du savoir ». L'orgueil lui-même est la source de quatre défauts principaux : l'esprit d'indocilité, l'esprit d'indépendance, l'esprit de contradiction, l'esprit de justification.

La liste est longue : nous l'abrégerons tout de suite en faisant observer qu'aux yeux de l'esprit laïque la curiosité, la « cupidité du savoir », loin d'être un défaut, est une qualité précieuse ; et encore que l'esprit d'indépendance peut devenir la source de plus d'une vertu, du courage, de la fermeté, de la force d'initiative d'un caractère libre.

Des pédagogues, dont on a critiqué souvent les méthodes

(1) Dupanloup (1802-1878), a écrit plusieurs traités d'éducation.

et les procédés, mais auxquels on ne saurait refuser sans injustice une expérience consommée, acquise dans une longue pratique de l'éducation, — je veux parler des Frères des écoles chrétiennes, — ont essayé eux aussi de cataloguer les défauts de l'enfance. Ils distinguent d'abord cinq types principaux de caractères défectueux : le caractère mou, le caractère dissimulé, le caractère orgueilleux, le caractère léger et le caractère passionné. De ces cinq tendances résulterait toute une série de maladies morales, qu'on énumère ainsi : la légèreté ; le mensonge ; le respect humain, c'est-à-dire la préoccupation excessive de l'opinion d'autrui, qui empêche d'agir selon sa conscience ; la jalousie ; le dénigrement ; le penchant à la moquerie, à la taquinerie ; la mollesse de volonté et la paresse ; l'emportement ; l'orgueil ; la vanité ; l'égoïsme ; la sensualité ; la gourmandise, et enfin le penchant au larcin.

Les défauts qui passent avec l'âge — Des tableaux aussi peu flatteurs auraient de quoi effrayer le maître le plus courageux dans la lutte qu'il doit mener contre les défauts de l'enfant. Il reprendra courage, s'il considère d'abord que presque toujours il y a chez son élève des instincts de bonté, des qualités naturelles qui lui seront d'un grand secours, s'il sait les développer, pour triompher des tendances mauvaises. En outre, il s'en faut que tous les défauts signalés par les juges trop sévères que nous venons de citer soient de même nature, et qu'ils opposent la même résistance aux efforts de celui qui a pour tâche de les corriger.

Il y a d'abord les défauts qui se corrigeront d'eux-mêmes, qui passeront avec l'âge. On ne doit pas tenir pour des défauts réels certaines imperfections morales, qui proviennent chez l'enfant d'une ignorance qui ne durera pas, et qui ont leur excuse dans l'infirmité passagère de son intelligence naissante.

L'enfant, dit-on, est cruel avec les animaux ! Cet âge est sans pitié ! Il ne l'est guère que par ignorance ; il est cartésien sans le savoir ; il ne maltraite, il ne martyrise un chat, un oiseau, que parce qu'il ne sait pas qu'il leur fait du mal, parce

(1) Voir *Éléments de pédagogie pratique à l'usage des écoles chrétiennes*, Paris 1901, t. I, p. 120 seq.

qu'il ignore que la sensibilité et la souffrance sont communes aux bêtes et aux hommes, parce qu'il ne fait pas encore de différence entre son polichinelle et son chien.

L'enfant est léger, mobile, irréfléchi, étourdi! Comment ne le serait-il pas, alors que dans le monde, où il entre à peine, tout est nouveau pour lui, toutes choses sollicitent sa curiosité et dissipent sa pensée dans tous les sens. Le progrès de l'âge suffira pour faire disparaître, pour amender et atténuer tout au moins, ce défaut de réflexion.

L'enfant est généralement timide! Mais ce défaut d'assurance, qui dérive du sentiment de sa faiblesse, disparaîtra avec les années, à mesure que les forces lui viendront. N'essayons pas de l'en débarrasser trop tôt par des observations inopportunes. L'enfant devient plus timide encore, si on lui fait remarquer qu'il l'est. Comme le disait très justement La Rochefoucauld, « la timidité est un défaut dont il est dangereux de reprendre les personnes qu'on en veut corriger ».

L'enfant est gourmand! Là encore il convient de faire sa part à l'ignorance. Herbert Spencer invoque, d'ailleurs, une autre excuse : d'après lui, l'enfant ne se gorgerait de sucre que parce que le sucre est un aliment dont il a besoin, pour le développement de son organisme physique. Soit, mais l'enfant, dans ses appétits désordonnés, n'en dépasse pas moins la mesure. Pour une boisson préférée, pour des fruits favoris, si on le laisse faire, il ira bien au-delà des limites de la soif et de la faim. C'est qu'il ignore encore ce que lui apprendra l'expérience avec ses réactions naturelles : les inconvénients de l'intempérance (1).

Défauts imputables à la maladresse des parents. — Nous ne disconvenons pas pourtant que quelques-uns des défauts du jeune âge, non plus que certaines de ses qualités, ne sont pas, — comme ce qu'on appelle « la beauté du diable » chez les jeunes filles, — un simple effet de la jeunesse, qui passera avec elle. Il y en a qui sont destinés à durer, à s'aggraver même, si l'on n'y remédie pas de bonne heure.

(1) Voir plus loin, ch. XII.

L'orgueil, par exemple, avec toute sa lignée mauvaise, — vanité, présomption, susceptibilité, suffisance, dédain, arrogance, impertinence, — est bien un défaut inhérent à la nature humaine et il n'est pas douteux qu'il se manifeste chez les enfants.

Mais ici ce sont souvent les flatteries maladroites des parents qui engendrent les dispositions orgueilleuses. Un écrivain anglais disait: « L'enfant auquel un joli mot échappe par hasard se voit, en général, si fort applaudi que parfois il en demeure fat toute la vie. » Nous avons cité ailleurs une petite fille qui, complimentée le matin par sa mère pour un trait d'esprit, disait le soir devant une visiteuse : « Maman, pourquoi ne racontez-vous pas à madame ce que j'ai dit ce matin ?... »

L'orgueil est un mal profond, parce qu'il s'alimente à la source de l'égoïsme, parce qu'il se repaît du plaisir que lui procurent les compliments et les éloges, la satisfaction des succès remportés, le contentement de soi. Il est malaisé de le combattre, et il est parfois dangereux de le faire : car, en l'extirpant du cœur humain, on risque de refroidir des tendances louables, l'émulation, l'ambition légitime et le désir de se distinguer par des mérites réels.

C'est Dupanloup, je crois, qui conseillait, comme procédé scolaire pour rappeler à la modestie les élèves de l'enseignement secondaire, de leur proposer des tâches difficiles qui leur prouveraient combien leur présomption est injustifiée. « Faites-leur faire, disait-il, beaucoup de vers latins. On ne songe pas à être orgueilleux, quand on est obligé d'aligner péniblement des dactyles et des spondées. » Dans le même sens, les Frères des écoles chrétiennes suggéraient de rabattre l'arrogance et la vanité des enfants qui se croient très supérieurs à leurs camarades et qui le laissent voir, en leur imposant à l'occasion une humiliation publique.

Ce qui vaudra beaucoup mieux, ce sera, dans une conversation en tête à tête, de les ramener à une plus juste appréciation de leurs mérites. Chez les enfants les mieux doués, au point de vue de la force musculaire ou de la valeur intellectuelle,

il y aura toujours assez de lacunes physiques ou morales pour qu'un éducateur avisé y trouve matière à des leçons de modestie, et leur fasse comprendre qu'après tout ils n'ont pas lieu d'être si satisfaits d'eux-mêmes.

Mais surtout, si nous avons affaire à des enfants naturellement orgueilleux et vains, abstenons-nous au moins de les encourager dans leurs tendances par l'exagération de nos éloges. L'orgueil qu'on ne nourrit point par l'abus des compliments est à moitié guéri.

Les défauts imputables au tempérament physique. — Une erreur à laquelle nous accédons trop aisément, c'est de croire que certains défauts intellectuels de l'écolier : — inattention, inertie de l'esprit, obnubilation passagère ou prolongée de la pensée, incuriosité et même indiscipline, — sont toujours les effets de sa mauvaise volonté. C'est supposer bien à tort que l'enfant dispose de sa volonté comme il se sert de ses mains. C'est avoir cette illusion qu'il y a en lui un libre arbitre absolu, toujours égal à lui-même, toujours maître de lui, un vouloir indépendant, qui userait à son gré des forces de l'intelligence.

La vérité est que la cause des infirmités intellectuelles, ou des défaillances morales de l'enfant, réside bien souvent dans la faiblesse de son tempérament, dans sa débilité native, ou dans la dépression accidentelle de son état physique. L'enfant n'en est pas réellement responsable. Ce qu'il faut accuser ici, ce n'est pas un vouloir mauvais, une intention coupable : c'est une croissance trop rapide, l'insuffisance de la nutrition, un trouble, un vice organique quelconque.

Par suite, le maître sera attentif à démêler chez son élève la véritable origine de ses manquements et de ses fautes. Et c'est ici que la coopération des parents sera particulièrement utile, pour avertir et informer le maître, pour lui révéler sur le tempérament de leurs enfants ce qu'eux seuls peuvent savoir. S'il est bien établi que la faute doit être imputée, non à une volonté de mal faire, mais à une santé débile ou altérée, on aura soin d'adoucir les rigueurs de la discipline. On ménagera des forces chancelantes ; on entourera d'attentions particulières

une frêle intelligence que gênent dans son cours, que suspendent et qu'arrêtent dans son activité, les désordres de l'organisme physique.

L'enfant jaloux. — La jalousie a été définie « le mauvais sentiment qu'on éprouve, quand on n'obtient pas ou qu'on ne possède pas les avantages obtenus ou possédés par les autres ». Par suite, à mesure que s'élargira pour l'enfant le cercle des plaisirs qu'il désire ou des utilités qu'il apprécie, on verra s'étendre ses sentiments jaloux.

L'allaitement, qui est la première jouissance de l'enfant, sera aussi la première occasion de sa jalousie. Saint Augustin prétend avoir observé un nourrisson, qui jetait des regards amers et envieux sur d'autres enfants qu'on allaitait avec lui. Plus tard ce seront les jouets, les habits, les livres, que l'enfant jaloux ne verra pas distribuer à ses frères ou à ses camarades, surtout si le partage est inégal, sans éprouver contre eux une certaine animosité. Dès qu'il aura pris goût aux caresses de ses parents, il s'impatientera, il souffrira si on ne les lui réserve pas à lui seul. « En me voyant caresser une poupée, dit Darwin, mon fils, âgé de moins de deux ans, manifestait clairement sa jalousie. » De même à l'école, si le maître, par une préférence injuste, favorise tel ou tel élève au détriment des autres, les petits sacrifiés en concevront un sentiment de chagrin et de dépit, qui pourra les conduire à détester les camarades qu'on leur préfère.

Le seul moyen de combattre efficacement la jalousie, ce sera d'éviter les occasions qui l'excitent. Elle n'est au fond que la manifestation de ce sentiment d'égalité, naturel à tous les hommes, qui n'admet pas qu'il y ait des privilégiés dans la famille ni dans l'école, pas plus que dans la société. Que les parents, que les maîtres traitent donc sur un pied d'égalité leurs enfants et leurs élèves ; qu'ils fassent à tous, dans la mesure du possible, une part égale dans leur affection, dans leur sollicitude ; qu'ils se montrent équitables et impartiaux : et certainement la disposition à la jalousie s'éteindra peu à peu.

Il est vrai que la jalousie a ses racines aussi dans un égoïsme irréfléchi, qui, s'il n'accepte pas de privilèges pour

autrui, n'hésite pas à les réclamer pour lui-même. L'égoïste ne veut pas que les autres obtiennent plus d'avantages qu'il n'en obtient lui-même, mais il consent volontiers à tout accaparer pour son propre compte. Et à ce point de vue, on ne remédiera au défaut particulier de la jalousie qu'en luttant contre l'égoïsme en général et en enseignant la justice.

L'enfant colère. — La colère est peut-être chez l'enfant le plus authentique de ses instincts mauvais, un de ceux que Bain a appelés des « instincts antisociaux ». Elle n'est souvent qu'une jalousie qui éclate, et qui, dépassant la sphère du sentiment, aboutit à des actions extérieures. Elle ne dépose pas seulement dans l'âme des sentiments de malveillance et d'hostilité : elle porte l'enfant, comme l'homme, à maltraiter ceux qui l'ont provoquée, à les frapper de ses mains, à employer contre eux les premières armes venues. Elle est très précoce chez l'enfant, comme l'ont montré notamment les observations de Darwin. Des enfants de deux ans s'irritent contre leur polichinelle et le battent, tout comme ils font avec leurs frères et leurs sœurs.

Pour inoffensive qu'elle soit le plus souvent dans le jeune âge, la colère n'en doit pas moins être surveillée de très près. Les petites crises qui se manifestent chez les tout petits enfants, lorsqu'on les voit « se rouler par terre sur le dos et sur le ventre, criant, donnant des coups de pied, égratignant ou frappant tout ce qui est à leur portée », n'auraient point par elles-mêmes beaucoup de gravité : elles s'apaisent en effet aussi vite qu'elles ont éclaté, et ces feux de paille se noient parfois dans un déluge de larmes. Mais il importe pourtant d'empêcher qu'elles ne se renouvellent trop fréquemment : car il est à craindre que les emportements capricieux de l'enfant ne préparent, pour l'avenir, un de ces caractères irascibles qui troublent la paix des ménages, qui empoisonnent la vie familiale et même la vie sociale.

Les remèdes de la colère. — Le seul moyen de lutter contre ces crises, c'est d'éviter à l'enfant, autant qu'on le pourra, les circonstances qui les déterminent. On y parviendra, dans une certaine mesure, par la régularité qu'on saura mettre dans sa

vie, en réglant uniformément les heures de son lever, de ses repas, de son coucher.

Si, malgré tout, les caprices violents persistent, le mieux sera de se résigner à laisser passer l'orage. Il est toujours imprudent de vouloir s'attaquer à une passion, petite ou grande, quand elle est en pleine effervescence. On risquerait de l'enflammer davantage, par la résistance directe qu'on essaierait de lui opposer. Le passionné ne se possède plus : il n'entend rien et n'écoute rien ; il est sourd à toute observation, à toute remontrance. Encore moins faudrait-il employer la violence et répondre à la colère par la colère. Et nous ne songerons pas non plus à recommander des moyens auxquels on a conseillé parfois de recourir : un moyen un peu vif, jeter de l'eau froide au visage de l'enfant ; un moyen vraiment trop puéril, le placer devant une glace, pour lui montrer combien la colère le rend laid.

A l'école, ce n'est guère dans les classes où l'ordre et le silence regnent que le maître aura occasion de constater, chez ses élèves, ces manifestations enfantines de la colère. La mauvaise humeur, l'irritation que provoquera parfois une réprimande ou une punition même très modérée, n'ira pas jusqu'à l'emportement : elle ne se traduira point par des actes, très rarement même par des paroles. Mais il suffira au maître d'observer les enfants dans la liberté des récréations et des jeux pour qu'il reconnaissse, à la brusquerie de leurs conversations, à la violence de leurs rixes, quels sont ceux dont il doit essayer de corriger le tempérament irascible.

Si nous écoutons les médecins, la vraie manière de remédier à la colère, de la soigner, — car elle est une maladie, — doit être demandée à la thérapeuthique. Aussi le Dr de Fleury ordonne l'emploi des calmants, de la digitale et des bromures ; ou bien des pratiques hydrothérapiques, les douches ; ou bien encore, si la colère, qui n'est souvent que la protestation de la faiblesse contre la force, a sa source dans une débilité générale qui rend l'enfant irritable, un régime alimentaire plus substantiel et plus tonique, la gymnastique, les jeux au grand air.

Ces avis médicaux ne sont pas à dédaigner. Mais nous

pensons qu'il y a aussi des toniques moraux, des calmants intellectuels. Pour prévenir un accès de colère à l'âge mûr, au moment où l'on sent son cœur se gonfler et prêt à éclater, son sang bouillir dans les veines, les anciens recommandaient de détourner au plus vite le cours de ses pensées vers un objet tout différent et de s'appliquer à un exercice réfrigérant :

Un certain Grec disait à l'empereur Auguste
Que lorsqu'une aventure en colère nous met,
Nous devons avant tout dire notre alphabet...

Avec les écoliers irascibles, c'est l'attitude froide et calme, c'est la douceur des maîtres, qui contribuera le plus à modérer la fougue de leur tempérament. Rien ne vaut, pour rompre la colère qui ne se possède plus, comme l'attitude impassible de ceux qui assistent à ses accès et qui ne perdent pas pour cela leur sang-froid.

« Rien ne déconcerte l'emportement, dit très bien M. Queyrat, comme le sang-froid des personnes qui en sont témoins, surtout si ce sang-froid est nuancé d'un caractère de surprise peinée et de désapprobation tacite côtoyant le mépris. La colère qui ne rencontre devant elle que le silence, se consume dans le vide et s'use elle-même. Ce n'est qu'après l'accès qu'une intervention active est opportune (1). »

La colère est une « courte folie » ; et c'est précisément pour cela que les enfants, encore peu raisonnables, sont plus colères que les hommes. L'âge aidant, la raison se développera, et elle sera le véritable correctif de ces impulsions aveugles qui agitent et passionnent l'enfant.

L'enfant paresseux. — La paresse n'est pas un défau propre à l'enfance. On est paresseux à tout âge. « Tous les hommes tendent à la paresse », disait Buffon. Combien d'hommes faits qui évitent l'action, qui répugnent au travail, qui redoutent la peine, la fatigue, qui sont paresseux, en un mot ! Mais la paresse est particulièrement préjudiciable dans l'enfance et dans la jeunesse, alors que l'on a tout à apprendre,

(1) Queyrat, *Les caractères*, etc., p. 143

où il faut s'instruire, et où l'on ne peut s'instruire que par un effort constant et un travail régulier. Et c'est précisément à l'âge où il serait le plus nécessaire d'y échapper que le mal de la paresse sévit avec le plus d'intensité.

Où qu'on aille en France, vous entendez les professeurs à qui l'on demande quel est le défaut le plus caractéristique de leurs élèves, répondre presque unanimement : « C'est la mollesse, la nonchalance. » Les pédagogues anglais, — qui le croirait ? — signalent eux aussi la paresse comme le fléau de l'éducation de leur pays (1). Tous les moyens demeurent vains, disent-ils, tous les mobiles d'action, — intérêt personnel, amour-propre national, sentiments religieux même, — sont inutilement employés pour triompher de l'apathie intellectuelle des enfants et surtout des adolescents. Autant le *boy* anglais se montre ardent, et plein d'entrain, pour les exercices physiques, autant il est froid et mou pour l'étude. On dirait qu'il épuise toute sa force dans les sports athlétiques et qu'il ne lui en reste plus pour les travaux de l'esprit. Ses muscles font tort à son cerveau. Et dans leur désarroi, dans leur impuissance à vaincre la paresse par les moyens ordinaires, les pédagogues anglais en viennent à souhaiter l'établissement du régime de la coéducation : ils espèrent que de la rivalité des jeunes hommes et des jeunes filles, réunis et associés dans la communauté des mêmes études, résultera une émulation particulière, plus vive et plus efficace, excitée et surexcitée qu'elle sera par la compétition des deux sexes. Peut-être aussi pensent-ils que les garçons, qui seraient alors détournés des jeux violents, des prouesses athlétiques que la délicatesse de leur tempérament interdit aux jeunes filles, reporteront en partie sur leurs études l'ardeur qu'ils ne dépenseront plus ailleurs.

Je ne sais si la coéducation pourrait avoir des conséquences aussi heureuses. Il semble que dans nos écoles mixtes il y ait toujours des paresseux et des paresseuses, et que la paresse ne soit nullement le privilège des écoles spéciales de garçons et

(1) Voir l'ouvrage récent de Miss Alice Wood : *Coeducation*.

de filles. D'ailleurs, en France au moins, il n'est pas question d'adopter, pour le généraliser, le système de la coéducation, si cher aux Américains ; et c'est ailleurs qu'il faut chercher, s'il y en a, les remèdes pratiques à la paresse.

Pédagogie médicale. — La paresse n'est souvent chez l'enfant que la conséquence de sa faiblesse, de sa débilité physique. « L'expérience m'a appris, écrit un pédagogue allemand, que l'indolence chez les enfants est si contraire à leur besoin naturel d'activité qu'à moins d'être l'effet d'une mauvaise éducation, c'est presque toujours la marque de quelque défaut dans leur constitution physique. C'est alors une question plus physiologique que pédagogique ; et le remède sera plus médical que moral : il faudra le demander à l'hygiène plus qu'à l'éducation.

La pédagogie médicale reprend donc la parole, et le Dr de Fleury nous propose ses ordonnances, qu'il résume dans ces quatre articles : 1° régler l'hygiène alimentaire ; 2° régler exactement l'emploi de la journée ; 3° régler exactement l'exercice physique ; 4° donner de bons toniques.

Nous ne contesterons pas l'utilité de ces préceptes. Ils vaudront surtout pour les élèves qui ne sont pas seulement paresseux et indifférents à l'étude, mais qui sont en toutes choses indolents et mous. Il se rencontre en effet des enfants dont on a pu dire qu'ils se complaisaient dans une apathie perpétuelle, en classe, dans les récréations, dans leur famille, partout et toujours. « Leurs jeux sont inertes et sans aucun des joyeux entraînements de la saine enfance, qui aime à se sentir vivre et agir. A voir la lenteur de leurs mouvements et leur indifférence aux punitions, aux reproches et aux encouragements, on comprend quelle intensité de fatigue leur cause tout effort, même le plaisir. »

Ces écoliers-là sont des malades, presque des anormaux, et il faut avant tout les adresser au médecin. Descartes ne l'avait-il pas déjà remarqué ? « L'esprit, disait-il, dépend si fort du tempérament et de la disposition des organes du corps que, s'il est possible de trouver quelque moyen qui rende communément les hommes plus sages et plus habiles

qu'ils n'ont été jusqu'ici, je crois que c'est dans la médecine qu'on doit aller le chercher. »

La paresse intellectuelle. — Il ne saurait suffire pourtant de renvoyer au médecin et à la médecine tous les enfants paresseux, et de leur dire pour unique conseil : « Portez-vous bien ! »

La paresse a d'autres causes qu'une nutrition insuffisante, qu'un fonctionnement languissant des organes du corps. La paresse est une maladie de l'esprit plus souvent encore qu'une infirmité de l'organisme physique. La Rochefoucauld disait très judicieusement : « Nous avons plus de paresse dans l'esprit que dans le corps, pour une bonne raison, c'est que le corps est tout formé par la nature, et ses organes ne demandent qu'à satisfaire ses besoins. L'esprit, au contraire, ne se forme que péniblement ; il n'a pas de besoins aussi impérieux que le corps. »

De là cette nonchalance, cette tendance à la flânerie que Locke a finement étudiées dans ses *Pensées sur l'éducation*. « On observe parfois chez les enfants, écrivait-il, une insouciance distraite, une tendance à muser, à lanterner en toute affaire. Cette nonchalance d'humeur est, selon moi, le pire défaut qui puisse se manifester chez un enfant. »

Mais il faisait remarquer aussi que cette indolence est rarement le fond de la nature, que, paresseux pour les livres et indifférent à l'étude, un même enfant peut se montrer ardent et énergique dans des occupations qui lui plaisent. Dans ce cas, pour obtenir qu'il apporte dans le travail intellectuel un peu de l'ardeur qu'il déploie dans ses jeux, Locke conseillait qu'on raisonnât avec lui, « qu'on lui montrât la folie et l'inconséquence de sa conduite », qu' « on lui fît honte de sa paresse », qu'« on le tournât en ridicule », et même, — moyen extrême et qui nous paraît un peu dangereux, — afin de détourner l'enfant de ses jeux favoris et de ramener son attention vers l'étude, qu'on l'obligeât à jouer du matin au soir, sans relâche, jusqu'à ce qu'il en fût dégoûté.

Assurément, du plan de campagne contre la paresse que dressait le sage Locke, il y a à retenir ceci que, par le raison-

nement, on démontrera à l'enfant quel grand intérêt il y a pour lui à travailler, à étudier, à ne pas perdre les années précieuses et fécondes de son jeune âge. A mesure qu'il grandira, il sera plus sensible à ces raisons. Elles vaudront toujours mieux, en tout cas, que les menaces et les punitions, qui peuvent bien déterminer l'élève paresseux à un effort passager, mais qui ne parviendront pas à détruire en lui le germe de la mollesse et de l'indifférence.

C'est seulement en cherchant à inspirer le goût de l'étude qu'on sera réellement sur la voie de la guérison. La paresse a bien souvent pour origine l'ennui causé par des enseignements qu'on n'a pas su rendre agréables à l'enfant ou qui n'étaient pas encore appropriés à ses facultés. « Partout où il n'y a pas de désir », disait encore Locke, — et par suite pas de plaisir, — « il n'y a pas d'activité. » Du jour ou vous serez parvenu à éveiller chez vos élèves le goût de l'étude par l'attrait que vous aurez donné à votre enseignement, la paresse sera à moitié vaincue. A part quelques natures absolument rebelles, dont rien ne saurait secouer la torpeur, il arrive presque toujours que les esprits les plus nonchalants se réveillent sous l'action d'un enseignement attrayant. C'est donc en excitant l'intérêt que nous diminuerons dans nos classes le nombre des paresseux.

Une page du Dr Maurice de Fleury. — Le Dr de Fleury le reconnaît lui-même : « Il existe, dit-il, des paresseux dont la santé est très normale, le système nerveux sans tare et les forces très suffisantes : s'ils sont paresseux, cela tient aux procédés actuels de l'éducation. » Et avec vivacité, et même quelque sévérité, notre auteur rappelle les professeurs à leur devoir : « Captiver les enfants, leur faire d'abord toucher du doigt un but digne d'envie, leur donner les motifs de tous les efforts qu'on exige de leur attention ; les traiter en êtres pensants, non en impersonnelles machines ; leur demander, au lieu d'une obéissance passive, un élan spontané, le désir actif de connaître ; développer en eux le besoin de curiosité et d'activité cérébrale ; les initier au divin plaisir de comprendre : voilà le devoir véritable d'un maître d'école, d'un

éducateur digne du rôle magnifique de tuteur d'âmes. Quant à ces distributeurs automatiques de devoirs, de leçons, de bonnes notes et de pensums, comme on en trouve encore dans notre personnel enseignant, dénions-leur le droit de gourmander et de punir pour leur paresse les malheureux enfants qu'on leur a confiés, puisqu'ils ne font rien que pour les ennuyer et, proprement, les abêtir !... »

Ne mettons donc pas au compte de l'enfant seul, de sa nature ingrate ou de sa mauvaise volonté, le péché de paresse. Le maître en est quelquefois responsable. Ses mauvaises méthodes peuvent être les vraies coupables, et c'est à lui de faire son *mea culpa*. En améliorant ses procédés d'enseignement, en travaillant à se perfectionner lui-même, il triomphera de la nonchalance et de l'indifférence de ses élèves. Et il est fort à souhaiter qu'il y réussisse : car le meilleur cadeau que l'école puisse faire à un écolier, c'est de lui inspirer l'amour du travail. Une fois allumé dans l'esprit, l'amour du travail ne s'éteindra plus. L'habitude le fortifiera et il pourra devenir chez l'adulte, chez l'homme fait, un besoin, un appétit de savoir, aussi impérieux que l'appétit de la faim ou de la soif.

BIBLIOGRAPHIE.

BOUTROUX, *Questions de morale et d'éducation*, Paris 1897 : p. 75, *les mobiles de l'étude*. — LOCKE, *Quelques pensées sur l'éducation*, section XVIII. — FÉNELON, *Fables : le Fantasque; le Jeune Bacchus et le Faune*, etc. — Dr MAURICE DE FLEURY, *Le Corps et l'âme de l'enfant*, Paris 1899 : ch. X et XI, *l'enfant colère*; ch. XIV et suivants, *l'enfant paresseux;* et aussi *Introduction à la médecine de l'esprit*, Paris 1897 : ch. VI et IX. — PINLOCHE, *Traduction des œuvres de Herbart*. — Drs PHILIPPE ET BONCOUR, *Les Anomalies mentales*.

CHAPITRE VI

LE MENSONGE ET LA SINCÉRITÉ.

Double caractère de la sincérité. — Opinions des moralistes sur le mensonge. — Causes diverses du mensonge. — La franchise naturelle de l'enfant. — Le besoin d'inventer. — La crainte et l'imitation. — Remèdes à employer. — Que peut-on attendre des punitions? — L'enfant sournois. — La sincérité envers autrui. — La sincérité envers soi-même. — Examen de conscience. — L'exagération et l'inexactitude. — Le sens de la vérité. — Familles de vertus. — Familles de vices. — La tolérance.

Double caractère de la sincérité. — Il n'y a pas de plus haute vertu que la sincérité, car elle est à la fois une vertu personnelle et une vertu sociale. Si nous manquons au devoir de la tempérance, nous ne faisons guère tort qu'à nos propres intérêts ; mais si nous manquons au devoir de sincérité, nous péchons doublement, puisqu'en même temps nous oublions ce que nous nous devons à nous-même, en abaissant par le mensonge notre dignité morale, et ce que nous devons aux autres, en les trompant, en leur déguisant la vérité.

Franklin, qu'on pourrait appeler un Socrate moderne, Franklin disait : « Je reste convaincu que la vérité, la sincérité et l'intégrité, dans les relations entre les hommes, sont de la dernière importance pour la félicité de la vie (1). »

Or il semble que de toutes les dispositions vicieuses de l'enfant, la plus générale soit la tendance à mentir. « De toutes les actions mauvaises, disait Voltaire, le mensonge est la plus facile à cacher et celle qui coûte le moins à commettre. » C'est donc un défaut qu'il convient de surveiller plus particulièrement qu'aucun autre et de reprendre avec le

(1) Franklin, *Œuvres*, traduites par E. Laboulaye. Paris, Hachette.

plus de vigueur ou d'habileté possible; car, s'il est vrai que tout défaut corrigé est une qualité acquise ou tout au moins préparée, en déshabituant l'enfant du mensonge on lui aura du même coup appris la sincérité, on l'aura tout au moins disposé à l'apprendre.

Opinions des moralistes sur le mensonge. — Tous les moralistes ont flétri le mensonge. Locke disait : « C'est un si vilain défaut, et il y a tant de mauvaises qualités qui en découlent, qui, pour ainsi dire, grandissent à son ombre, qu'on doit inspirer à l'enfant pour ce vice le plus d'horreur possible. »

Avant Locke, Montaigne avait consacré aux menteurs tout un chapitre des *Essais*, sur un ton de sévérité grave qui ne lui est pas habituel : « En vérité, le mentir est un maudit vice; nous ne sommes hommes, et ne nous tenons les uns aux autres que par la parole... Si nous en connaissions l'horreur et le poids, nous le poursuivrions à feu, plus justement que d'autres crimes. Je trouve qu'on s'amuse ordinairement à châtier aux enfants des erreurs innocentes, très mal à propos. La menterie seule, et un peu au-dessous l'opiniâtreté, me semblent être celles desquelles on devrait à toute instance combattre la naissance et le progrès. »

Le mensonge est donc plus qu'un défaut : un véritable vice, s'il devient péché d'habitude. Kant n'était pas moins sévère à son égard que Locke ou Montaigne : « C'est par le mensonge, dit-il, que l'enfant se rabaisse au-dessous de la dignité humaine. Le mensonge fait de l'homme un objet de mépris général... Lorsqu'un enfant ment, on doit, non le punir, mais le traiter avec mépris et lui dire qu'on ne le croira plus à l'avenir. »

Causes diverses du mensonge. — Disons cependant tout de suite qu'il y a mensonges et mensonges : les uns, peccadilles innocentes et inoffensives, erreurs puériles plutôt que mensonges, espièglerie d'enfants plus que fautes graves et intentionnelles.

Il y a des mensonges légers et badins qui ne tirent pas a conséquence. Il y a même des mensonges louables, ceux

qu'on appelle « mensonges officieux », qui, loin de porter préjudice à nos semblables, nous sont imposés par le désir de leur être utiles et secourables : quand on cache, par exemple, son état inquiétant à un malade, quand on tait une mauvaise nouvelle qui sera connue toujours assez tôt.

Le mensonge n'est réellement grave que lorsqu'il implique l'intention de dissimuler sciemment la vérité, pour cacher une faute, ou de tromper autrui de propos délibéré ; et, ce qui est plus coupable encore, lorsqu'il suppose le dessein de nuire et qu'il a pour principe une volonté malicieuse ou méchante.

Rousseau disait : « Je n'ai jamais menti que par timidité », c'est-à-dire par honte d'avouer ses fautes, par manque de courage devant l'opinion et le jugement de ceux qui allaient blâmer et condamner sa conduite. Avec plus de finesse d'analyse, Duclos écrivait : « On ne ment jamais que par crainte ou par intérêt. »

L'enfant heureusement échappe le plus souvent aux mensonges de méchanceté : il est rare en effet qu'il altère la vérité pour faire tort à ses frères ou à ses camarades. Mais la crainte et l'intérêt sont des mobiles qui le dominent déjà : il mentira par intérêt, pour se dispenser d'un travail qui l'ennuie, pour obtenir un objet qui lui fait envie, pour se faire accorder un plaisir qu'il désire; il mentira surtout par crainte, pour nier une faute qu'il a commise, pour se dérober à une punition qu'il redoute.

Dans ces deux cas, il y a une intention coupable, une volonté mauvaise, et l'éducation morale ne saurait trop sévèrement réagir contre les mensonges de ce genre. Mais combien d'autres formes de mensonges, qu'il faudra traiter avec plus d'indulgence !

La franchise naturelle de l'enfant, — Au risque de paraître optimiste, nous n'hésiterons pas à affirmer que le mensonge n'est pas chez l'enfant « un vice héréditaire », ni un vice qui soit universel. On aura beaucoup fait pour empêcher d'éclore la tendance au mensonge, si l'on a évité de la provoquer, soit par le mauvais exemple, soit par la crainte de punitions trop sévères.

Quand il n'a pas subi de mauvaises influences, quand il n'a pas été vicié par l'exemple, quand une discipline de répression excessive ne l'a pas conduit à chercher un refuge dans la dissimulation, l'enfant serait plutôt trop franc, trop sincère. Tout ce qu'il a sur le cœur, il le dit... ; il le dit trop, au gré de ses parents, que sa franchise imprudente jette parfois dans l'embarras.

On connaît les indiscrétions des « enfants terribles ». Ils le sont tous, plus ou moins. Ils disent tout : ce qu'ils ont fait eux-mêmes et ce qu'ont fait les autres. Et le vilain défaut de « rapporteur » n'a d'autre origine, le plus souvent, que ce besoin de tout dire et de bavarder. « Un gamin de ma connaissance, écrit Guyau, vient toujours me raconter, soit sur un ton de vantardise, soit parfois d'un air contrit, toutes les sottises de sa journée. » J'ai pu observer moi-même un enfant de sept ans qui n'avait jamais menti, et qui, un certain jour, ayant commis une peccadille, venait me l'avouer, avant que je l'eusse découverte, me disant d'un air penaud : « Je crois, papa, que tu vas me gronder : j'ai commis une faute !... »

Le besoin d'inventer. — Souvent les choses fausses et mensongères que débitent les enfants ont leur source dans le besoin d'inventer ; et ces inventions n'ont aucun caractère malicieux. Elles ne sont qu'un jeu, un travestissement innocent de la vérité. L'enfant se plaît dans la fiction et il joue avec les mots, comme il joue avec le sable, avec des morceaux de bois. Il invente des histoires, des contes, pour s'amuser, de même qu'il construit des maisons, des châteaux imaginaires. Guyau cite ce trait d'espièglerie de son enfant : « Tout à l'heure, il se disait à lui-même tout haut : Papa parle mal, il dit *sevette;* bébé parle bien, il dit *serviette :* c'était naturellement le contraire de la vérité. » Une petite fille de deux ans et demi articulait, comme si elle eût sérieusement prononcé des phrases, une longue série de sons, dépourvus de toute espèce de sens; et elle concluait drôlement, par moquerie, en disant : « C'est ça que tu ne comprends pas, papa !.. »

C'est ce même besoin de s'amuser, de jouer, en y ajoutant

en plus le désir de faire sensation, qui inspirait à Darwin encore enfant un mensonge dont il s'accuse dans ses *Mémoires :* « Un jour, je cueillis une quantité de fruits rares sur les arbres du jardin : je les cachai dans le verger, et je courus, sans reprendre haleine, annoncer la nouvelle que j'avais découvert une cachette de fruits volés. »

La crainte et l'imitation. — L'enfant ne naît donc pas menteur, à proprement parler : il le devient, et souvent, avouons-le, c'est aux parents, à l'effroi qu'inspire leur sévérité, qu'il faut en faire remonter la responsabilité. Si nous traitons l'enfant avec douceur, à l'école comme à la maison, il restera confiant et sincère; mais, terrifié par nos violences, par les châtiments dont nous le menaçons, il aura recours au mensonge pour se disculper. « Qui donc a brisé ce meuble ? Qui donc a renversé cet encrier ? crions-nous avec colère », et l'enfant apeuré répond : « Ce n'est pas moi ! » — « Il faut, disait miss Edgeworth, prendre son parti d'un verre cassé, plutôt que de mettre à l'épreuve la sincérité de l'enfant. » Et comme malheureusement ce conseil n'est pas toujours suivi, comme il se rencontre des parents et des maîtres qui grondent sans cesse, à tort et à travers, l'enfant et l'élève couvrent leur faiblesse du mensonge comme d'un bouclier, pour se protéger contre les réprimandes et les punitions.

Il faut aussi faire sa part à l'influence de l'exemple. Si nous voulons que l'enfant ne mente pas, commençons nous-mêmes par ne jamais mentir devant lui. Prompt à saisir tout ce qui se passe autour de lui, il ne tarde pas à s'apercevoir que la vérité n'est pas toujours respectée dans les conversations et les discours de ses parents. Ne serait-ce que le mensonge banal entendu chaque jour près de la porte : « Monsieur est sorti ! » cela suffirait pour lui désapprendre sa sincérité naturelle.

La menterie est donc souvent une disposition acquise plus qu'une tendance innée. Tout ce qu'on peut accorder, c'est que la nature et l'hérédité font des enfants plus paresseux, plus rebelles ; d'autre part, les circonstances placent autour d'eux des parents plus maladroits, plus violents : et alors,

plus portés par leur tempérament à commettre des fautes que, d'un autre côté, accompagne une répression plus rigoureuse, les enfants sont plus souvent entraînés à mentir, plus disposés à se faire du mensonge une habitude.

Remèdes à employer. — Il n'y a pas de moyens infaillibles, de remèdes souverains pour guérir la maladie du mensonge, quand elle est invétérée. Mais on peut utilement la combattre dans ses origines et dans ses débuts.

D'abord il faut que les parents et les maîtres surveillent d'assez près l'enfant, pour qu'il soit convaincu qu'il ne mentira jamais sans qu'on s'en aperçoive. Il ne sera pas inutile de lui faire remarquer que, quelques précautions qu'il prenne, il ne sera jamais assez habile pour que son mensonge échappe à l'œil scrutateur et clairvoyant de ceux qui l'élèvent, et qu'à son air confus, à sa parole embarrassée, ils discerneront toujours s'il a dit ou non la vérité.

Ensuite, sachons prouver à l'enfant, par la douceur de la répression, et même par le pardon, que, dans son intérêt même, il vaut mieux avouer franchement sa faute qu'essayer de se justifier par des excuses mensongères. Et si nous lui avons pardonné, non sans l'avoir fait rougir de sa conduite, ne lui en reparlons plus. Il ne faut pas renouveler sa confusion par une insistance maladroite, pas plus qu'appuyer le doigt sur une plaie endolorie, si on ne veut pas l'envenimer.

On ne négligera pas d'ailleurs de faire appel au sentiment de l'honneur, comme le voulait Locke. On remontrera à l'enfant menteur combien il se couvre de honte, à quel point ses mensonges lui font perdre l'estime de ses camarades et de ses maîtres.

On lui représentera les conséquences fâcheuses de son manque de sincérité : on lui dira qu'à l'avenir personne n'aura foi en lui, même quand il dira la vérité ; que ses parents, ses maîtres, ses camarades, le tiendront désormais en suspicion et se défieront de toutes ses paroles.

Bref, on raisonnera avec lui, on essaiera de lui faire comprendre que la sincérité et la franchise sont encore ce qu'il y a de meilleur et de plus habile pour qu'il vive en paix sa vie d'écolier.

Ajoutons enfin que, pour combattre avec succès le mensonge comme tout autre défaut, le vrai moyen n'est pas tant d'entrer en lutte directe avec lui, que d'éveiller et de développer dans l'âme un bon sentiment, qui lui fasse aimer précisément la vertu opposée à ce défaut. « Habituez vos élèves à dire la vérité, écrit M. James, moins en leur montrant ce qu'il y a de mauvais dans le mensonge, qu'en excitant leur enthousiasme pour la vérité. »

Que peut-on attendre des punitions ? — Dans son livre *Enseignement et religion*, M. Georges Lyon raconte que, visitant en 1906 une école de Westminster, il fut surpris d'apercevoir, sur la grande table d'une des salles, un faisceau de verges mis en place d'honneur ; il s'informa s'il en était encore fait usage. « Dans un seul cas, répondit-on : dans le cas de mensonge. »

Cette anecdote montre jusqu'à quel point des éducateurs peuvent pousser l'horreur du mensonge, puisqu'ils lui réservent le plus dur et le plus déshonorant des châtiments dont ils disposent. Mais il ne faudrait pas s'autoriser de cet exemple pour croire que les punitions, même celles que nous nous interdisons en France, puissent être efficaces contre le mensonge. Qu'il faille recourir au châtiment contre un menteur endurci ou dans des cas graves de tromperie, — par exemple une tricherie dans les compositions, — soit; ce sera une expiation méritée. Mais qu'on ne s'imagine pas que les punitions extirperont les racines du mal. Elles pourront même avoir pour effet de le développer, puisque c'est précisément la crainte des punitions qui explique généralement les mensonges de justification et d'excuses fausses.

L'enfant sournois. — On peut, à côté de l'enfant menteur, distinguer l'enfant sournois : c'est une espèce dans le genre. Ratisbonne a dit, dans une de ses *Fables*, — et il se trompait — :

> ..... L'enfant vaut mieux que l'homme :
> Il sait déjà mentir, mais non dissimuler.

Herbart était du même avis : « Qu'on regarde les enfants, surtout dans les premières années, alors que la domination

d'un égoïsme caractérisé n'a pu encore s'organiser en eux. C'est l'âge où ils ne savent aucunement dissimuler. »

Nous reconnaissons volontiers que l'enfant ne sait pas persister longtemps dans ses mensonges. Si vous lui reprochez une faute, il se défendra d'abord, non sans gaucherie, et par de mauvaises raisons ; souvent, pressé par vos questions, il retirera son premier mensonge, sauf à en inventer un autre encore : mais il finira presque toujours, de contradiction en contradiction, par s'avouer coupable. Je ne parle pas, bien entendu, de ces enfants pervertis dès la naissance, à moitié anormaux ou fils de criminels, que les annales de la médecine légale nous montrent devant les tribunaux, accusés ou témoins, imaginant avec une extraordinaire facilité et soutenant avec une obstination, une ténacité désolantes, toute sorte d'histoires fausses, de détails aussi controuvés que précis, soit pour s'excuser eux-mêmes, soit pour charger autrui. Cette puissance de simulation ne se rencontre que chez des dégénérés, qui ont appris à la triste école de la misère et du vice que la tromperie et la fourberie sont des armes dans la lutte pour l'existence, et qu'elles ne peuvent être utiles que si on sait les manier avec aplomb et avec crânerie.

Ces simulateurs ou ces dissimulateurs, qui savent composer des discours pour essayer de faire paraître réel ce qui ne l'est pas, ne se rencontrent pas sur les bancs de l'école. Mais ce qu'on y trouve quelquefois, ce sont des enfants taciturnes, cachottiers, à mine basse, qui renferment en eux-mêmes leurs sentiments et leurs pensées, et chez lesquels il n'y a point trace de cette ouverture de cœur qui est généralement la caractéristique de l'enfance et de la jeunesse, des sournois en un mot. Ils ne mentent pas, car ils ne parlent guère ; ils n'altèrent pas la vérité, mais ils la cachent, ils la dissimulent. L'espèce en est rare heureusement, et il n'y a pas d'autre correctif à ce vice de nature, qui provient parfois d'une timidité excessive, que de les enhardir, de les encourager, de les exciter à l'expansion et à la confiance, en les enveloppant de confiance et d'affection. C'est parce qu'ils sont élevés dans un esprit de liberté, sous un régime de douceur et de bonté,

que la plupart de nos petits écoliers français se présentent avec assurance, la figure ouverte, les yeux bien en face, le front haut.

La sincérité envers autrui. — Ne pas mentir est le premier pas dans le chemin qui conduit l'enfant à la sincérité, dont Kant disait qu'elle est la partie essentielle du caractère de l'homme, et que la formation de cette vertu est un point capital dans l'éducation. Bain, de son côté, la compte avec la justice et la bienveillance parmi les trois vertus fondamentales.

Il ne suffit pourtant pas, pour être réellement sincère, de s'abstenir du mensonge. La sincérité n'est pas une vertu purement négative. L'ami sincère est celui qui vous révèle ses sentiments, qui vous dit hautement ce qu'il pense de vos projets, de vos actes, et qui par là vous rend de très utiles services. Le maître sincère est celui qui vous signale vos défauts, non moins que vos qualités, qui ne songe pas à vous flatter par des éloges trompeurs : et c'est la seule manière d'assurer vos progrès. L'homme sincère, en général, est celui qui se montre tel qu'il est, qui ne met pas un masque pour cacher les écarts de sa conduite, qui ne cherche pas à paraître autre ou plus qu'il n'est. Et par là il acquiert de l'autorité sur ses semblables, il obtient leur confiance.

En même temps sa sincérité lui assure des garanties précieuses contre les tentations du vice. Prenant les autres pour témoins et pour juges de toutes ses actions, puisqu'il les leur fait connaître, il trouve dans la publicité de sa vie, ouverte à tous les yeux, une force nouvelle pour résister au mal. « Au contraire, a dit Marion, celui qui a l'habitude de cacher tout ce qu'il fait est exposé à tout se permettre. »

La sincérité envers soi-même. — Il pourrait sembler au premier abord que la sincérité ne nous obligeât qu'envers autrui, en nous commandant de ne jamais tromper notre prochain, de dire toujours des choses vraies, de les dire toutes, sauf celles que la prudence ou la politesse nous font un devoir de taire et de garder pour nous, la franchise effrontée du *Misanthrope* de Molière n'étant pas précisément un exemple à suivre.

Mais la réflexion nous apprend qu'il y a aussi une sincérité envers soi-même, qui consiste à se bien connaître, à s'avouer ses faiblesses, à se voir dans un miroir fidèle tel que l'on est, à se rendre bien compte de ses opinions et de ses croyances, à ne pas se faire illusion sur ses sentiments et sur son caractère. L'homme sincère, en ce sens, est celui qui s'observe, qui s'étudie lui-même avec impartialité, qui ne permet pas à l'amour-propre de lui dissimuler ses défauts et de le porter à les excuser avec trop d'indulgence, ou inversement de lui présenter avec trop de complaisance, sous un jour trop flatteur, les qualités et les talents qu'il peut avoir.

Examen de conscience. — Un examen de conscience fait avec sincérité profitera de diverses manières, dans ses résultats, à l'éducation morale. Nous ne saurions trop le redire, les vertus, comme les idées, s'appellent les unes les autres. De même qu'une vérité bien comprise et sérieusement méditée jette dans nos esprits une lumière qui nous permet de saisir d'autres vérités jusque-là inaperçues, de même une qualité morale une fois acquise ouvre la porte à d'autres vertus. Si nous sommes sincères avec nous-mêmes, la première conséquence sera que nous deviendrons modestes, la modestie étant la juste appréciation que nous faisons de nos mérites personnels, qui sont toujours inférieurs à ce qu'ils pourraient ou devraient être.

De plus, en faisant des retours fréquents sur nous-mêmes, nous nous habituerons à déterminer plus exactement nos devoirs, à les classer selon leur ordre d'importance et à respecter cet ordre. Un père de famille comprendra plus nettement qu'avant de penser à lui-même il se doit à ses enfants. Un instituteur se convaincra qu'avant de se prodiguer dans les conférences et les œuvres postscolaires, il doit se préoccuper avant tout de sa classe et de ses élèves.

Mais il y a encore un autre avantage à se bien connaître soi-même : c'est qu'on est excité par là à faire effort pour se rendre meilleur, pour se perfectionner, pour résister aux tendances mauvaises qu'on a découvertes dans son esprit et dans son cœur.

« On ne s'applique à devenir meilleur, écrit M. Jacob, que si l'on se sent imparfait. L'individu normalement doué ne peut prendre une conscience claire et vive des sentiments bas, cachés dans sa nature, sans réagir contre leur influence et tendre à la surmonter. L'homme qui se croit généreux, tout en étant égoïste, ne fait aucun effort pour s'élever à la générosité vraie qui lui manque et qu'il s'attribue. »

Dans le même sens M. Mæterlinck a écrit : « En avouant nos arrière-sentiments vulgaires ou méprisables, nous les désavouons; nous les séparons de nous-mêmes; nous prouvons qu'ils ne nous appartiennent plus, qu'ils ne participent plus de notre vie, qu'ils ne naissent plus de la partie active, volontaire et personnelle de notre force... Supposez Schylock capable de connaître et de confesser son avarice : il ne serait plus avare, ou son avarice changerait de face, et elle cesserait d'être odieuse et nuisible... » N'exagérons pourtant pas. S'il est vrai que faute avouée aux autres, comme on dit, soit à moitié pardonnée, je ne crois pas pourtant qu'un vice qu'on s'avoue à soi-même soit pour cela dominé et vaincu. Ce qui du moins est certain, c'est que, pour entreprendre de guérir ses mauvais penchants, la première condition est évidemment de les bien connaître.

M. Mæterlinck a dit encore, et ses paroles sont bonnes a recueillir : « Il est impossible d'être sincère avec autrui, avant qu'on ait appris à l'être envers soi-même. Cette sincérité personnelle n'est que la conscience et l'analyse de tous les mouvements de notre vie. » Et il ajoute : « Considérons nos défauts d'assez haut pour que nous puissions les regarder sans craindre qu'ils n'échappent à notre contrôle, pour aller nuire inconsidérément à nous-mêmes ou à ceux qui nous entourent. »

L'exagération et l'inexactitude. — Ce n'est pas seulement pour nous connaître nous-mêmes, ni pour ne pas nuire à autrui, que la sincérité s'impose à nous. C'est pour elle-même qu'il nous faut aimer la vérité. Et cet amour de la vérité, ce n'est pas uniquement dans les actes importants de notre vie, ni encore dans nos œuvres écrites, qu'il faut savoir en témoi-

gner, car il y a une probité de l'écrivain. Mais c'est aussi dans les petites choses, dans nos entretiens familiers, que nous devons nous défendre de ces légères altérations de la vérité, de ces inexactitudes qui la défigurent et la travestissent.

L'enfant invente parfois des histoires fausses de tous points. L'homme fait exagère, amplifie trop souvent les faits vrais qu'il rapporte. On sait ce qu'il advient d'une nouvelle, quand elle est colportée de bouche en bouche. Chacun, pour rendre son récit plus intéressant, plus piquant, y ajoute un trait, un détail. Il n'y a pas grand mal, pense-t-on, à ce que l'imagination brode un peu sur un événement authentique. C'est malheureusement ainsi qu'on s'habitue à penser par à peu près, et aussi à faire courir des bruits qui ne sont vrais qu'en partie. La sincérité exige une exactitude absolue. Ne laissons jamais l'enfant dire qu'il a vu dans un accident périr dix personnes, quand il n'en a vu que deux ou trois, ou qu'il a mis quatre heures à faire son devoir, quand il n'y en a mis qu'une tout au plus.

Ce qui souvent nous engage plus avant dans le défaut de l'inexactitude, c'est la vivacité des discussions et des polémiques. Par amour-propre ou parti pris, nous soutenons une opinion et n'en voulons pas démordre. Et alors nous alléguons pour la défendre toutes sortes de raisons, d'arguments, qui ne sont pas toujours d'une scrupuleuse vérité, et la fausseté parfois succède à l'inexactitude.

Le sens de la vérité. — On peut définir la vérité : ce qui est énoncé tel qu'il est, ou tout au moins tel que nous le croyons être ; et il est certain que nous aspirons tous à connaître la vérité. L'esprit de l'enfant se tourne instinctivement vers elle, comme ses yeux vers la lumière. Et c'est pourquoi on peut dire qu'il y a un « sens de la vérité » : à condition pourtant qu'on ne lui attribue pas cette infaillibilité qui est le propre des sens extérieurs chez tout individu normalement constitué. On sait bien que nous nous attachons souvent à l'erreur avec autant de sincérité qu'à la vérité.

C'est l'esprit scientifique surtout qui peut développer en nous le sens du vrai. Fontenelle disait des sciences exactes

qu'elles donnent à notre raison les premières habitudes et le premier pli du vrai. On peut attribuer le même mérite à toutes les sciences, quoique à des degrés divers. Sans doute, a écrit M. Malapert, la notion et le respect en quelque sorte scientifique et philosophique de la vérité objective dépasse l'enfant : du moins il a très bien l'idée de ce qu'est la violation de la vérité subjective, la déformation volontaire de ce qu'il sait et croit.

Si nous réussissons à faire entendre à l'enfant que découvrir la vérité qu'on cherche est une grande joie, et que non moindre est celle de la dire quand on l'a découverte, nous l'aurons habitué à ne pas se tromper lui-même, et à ne pas tromper les autres; nous aurons combattu à la fois l'erreur et le mensonge.

Familles de vertus. — Il y a des familles de vertus, c'est-à-dire des qualités morales proches parentes, qui découlent l'une de l'autre. Ainsi à la bonté se rattache la bienveillance, et à la bienveillance la bienfaisance, qui ne se contente pas de désirer et de vouloir du bien à autrui, qui va plus loin, puisqu'elle le fait. La sincérité, de même, est comme le centre, le foyer de plusieurs vertus qui s'avoisinent, qui se relient l'une à l'autre, et qui sous des noms différents tendent à peu près à la même fin : la franchise, la véracité, la probité, la loyauté.

La franchise n'est pas la même chose que la sincérité. Être sincère, c'est éprouver *réellement* le sentiment qu'on manifeste; c'est être *réellement* convaincu de la pensée qu'on exprime. Être franc, c'est dire exactement ce que l'on sent et ce que l'on pense. D'un homme politique qui expose son programme, qui fait sa profession de foi, vous vous demanderez s'il est sincère. Sur les sentiments d'un camarade qui vous prodigue des manifestations d'amitié, vous vous poserez la même question. A un élève coupable, auquel vous voulez faire avouer sa faute, vous direz non pas : « Sois sincère », mais : « Sois franc! Confesse ta faute, sans détours ni réticence. » La franchise est donc quelque chose de plus que la sincérité. L'homme sincère n'altère ni ne trahit jamais la vérité.

L'homme franc la dit ouvertement. Mais, bien qu'il y ait une distinction à faire entre ces deux qualités, il n'en est pas moins vrai qu'elles s'engendrent l'une l'autre. La sincérité de vos convictions vous engage, en effet, à les faire connaître et à les publier; celle de vos affections, à les découvrir franchement.

D'autres vertus analogues se tiennent comme par la main chez l'honnête homme, et elles dérivent de la sincérité comme d'une source commune : la véracité, qui est un attachement constant à la vérité; la probité, la loyauté, qui ne sont que l'exacte sincérité apportée par nous dans l'accomplissement de nos devoirs envers autrui, dans les affaires et dans les relations sociales, la fidélité que nous gardons à nos promesses et à nos engagements.

Familles de vices. — S'il existe comme une filiation entre les vertus de même nature, il y a aussi ce qu'on pourrait appeler un provignement de défauts et de vices.

C'est pourquoi, si l'on veut lutter utilement contre le mensonge, on l'attaquera dans ses racines, c'est-à-dire dans les sentiments qui poussent le plus souvent à mentir : la jalousie, l'excès de l'amour-propre, et particulièrement la colère. Et de même, en réprimant le mensonge, on coupera court à d'autres défauts qu'il peut engendrer.

A l'ombre du mensonge, comme le disait Locke, naissent et croissent en effet quelques-unes des plus vilaines formes de la fausseté : la calomnie, qui ment par méchanceté, pour décrier autrui, qui fabrique de toutes pièces le fait qu'elle reproche à un adversaire, à un ennemi politique, pour le compromettre et le perdre ; l'hypocrisie, le plus détestable des vices, qui est comme le mensonge en permanence, puisque l'hypocrite veut paraître ce qu'il n'est pas et qu'il affecte des sentiments, des vertus qu'il ne possède pas, et qu'on peut dire de lui qu'il est « un mensonge vivant »; et encore, quoiqu'il ne soit qu'une variété adoucie et moins odieuse de l'hypocrisie, le charlatanisme, qui exploite la crédulité des hommes, qui abuse et se joue de leur naïveté par de fallacieuses promesses, en faisant miroiter à leurs yeux de mer-

veilleuses espérances, alors qu'il sait bien pourtant qu'elles sont irréalisables.

La tolérance. — Saluons avec respect l'homme sincère qui n'altère jamais la vérité, telle qu'il la connaît, et dont on peut dire qu'il est la vérité même. Aimons l'homme franc, qui ne cache pas ses convictions, qui a le courage de ses opinions, qui, comme on dit, ne met pas son drapeau dans sa poche. « Soyez sincères, soyez *francs,* s'écrie M. Wagner en s'adressant aux petits Français. Ce petit adjectif ne vous dit-il rien, écoliers de France ? *France,* n'est-ce pas le pays de la franchise ?.. »

On ne saurait donc trop développer chez l'enfant et chez l'homme l'amour de la vérité et le courage de la déclarer. Ajoutons pourtant ceci que la sincérité doit être scrupuleuse et prudente, et qu'elle n'oblige pas toujours l'honnête homme à dire tout ce qu'il pense, à publier tout ce qu'il sait. C'est une fâcheuse et malicieuse franchise, et qu'il faut éviter, de se laisser aller à la médisance sur le compte du prochain. Le médisant sans doute ne ment pas à la façon du calomniateur, puisqu'il n'invente pas les vices qu'il raconte, et qu'il se borne à faire connaître les ridicules et les défauts réels de ceux dont il parle. Il altère cependant en un sens la vérité, puisqu'il ne publie, sur les victimes de sa médisance, que le mal, et non le bien qu'on en pourrait dire. Il leur fait tort, d'ailleurs ; il leur nuit, avec intention parfois, en divulguant leurs faiblesses, qui, sans lui, seraient restées secrètes.

Mais l'excès de la sincérité peut se heurter à un autre écueil, plus dangereux encore. L'intolérance guette les hommes sincères, pour peu qu'ils soient violents et passionnés. Ceux-là ne se contentent pas de posséder la vérité, ou de croire qu'ils la possèdent : ils veulent l'imposer aux autres telle qu'ils la conçoivent. La force de leurs opinions est telle qu'ils n'admettent pas chez les autres des opinions contraires. Ils ne comprennent pas, ils ne tolèrent pas qu'on soit d'un autre avis qu'eux. Ils en viennent à douter de la sincérité de ceux qui les contredisent. Ils risquent d'être tentés de les persécuter dans leurs croyances et dans leur foi.

Efforçons-nous donc d'allier à l'amour de la vérité le respect des opinions qui, pour n'être pas les nôtres, n'en émanent pas moins d'un esprit de sincérité. N'oublions jamais que la tolérance est une vertu moderne, fille de la liberté de conscience ; un devoir social, qu'on pourrait définir la charité envers les idées, même envers celles que nous jugeons les plus fausses. Sommes-nous absolument sûrs et certains qu'elles le sont, et qui donc pourrait se flatter de détenir la vérité absolue ?

BIBLIOGRAPHIE.

MONTAIGNE, *Essais*, liv. I, ch. IX. — LOCKE, *Pensées sur l'éducation*. — SULLY, *Études sur l'enfance*. — MÉLINAND, *Revue des Deux Mondes*, 15 juin 1902. — THOMAS, *Le Mensonge*, dans la *Revue pédagogique*, juin 1907. — JACOB, *Devoirs*, Paris 1908 : ch. IV, *la Sincérité*. — M. WAGNER, *Pour les petits et les grands*, p. 95 à 110, Paris 1907.

CHAPITRE VII

LES TEMPÉRAMENTS ET LES CARACTÈRES

Diversité des tempéraments et des caractères. — Ce qu'on appelle *éthologie*. — Les tempéraments. — Les caractères. — Diversité des caractères. — La nationalité, le sexe. — Essais de classification. — Diverses classifications proposées. — Caractères sensitifs, intellectuels et volontaires. — Défauts inhérents aux caractères exclusifs. — Les caractères équilibrés. — Circonstances qui agissent sur les caractères. — Action de l'éducation. — Peut-on modifier les caractères? — Fénelon et le duc de Bourgogne. — Les variétés dans l'espèce. — Conclusion.

Diversité des tempéraments et des caractères. — Peut-être n'est-il pas de vérité psychologique qu'il soit plus nécessaire de rappeler à l'attention des éducateurs que celle qui leur apprend combien diffèrent et varient, d'un enfant à un autre, les tempéraments et les caractères. La psychologie générale nous a fait connaître quelles sont les qualités, bonnes ou mauvaises, qui se rencontrent chez tous les hommes; mais en quelles proportions se mêlent dans chaque individu ces divers éléments de la nature humaine, pour former des types différents, des tempéraments et des caractères dissemblables, c'est ce qu'il faut demander à une partie spéciale de la psychologie, à celle qu'on pourrait appeler une psychologie « individuelle et différentielle », et qu'on a dénommée d'un seul mot l' « éthologie », ou science des caractères.

Ce qu'on appelle « éthologie ». — C'est Stuart Mill qui le premier a parlé de l'*éthologie* et fait valoir son importance, non seulement à un point de vue spéculatif et théorique, mais à raison du parti que peut en tirer la pédagogie pratique. « Quand la science des caractères, écrivait-il en 1843, sera constituée, — et il faut avouer qu'après soixante ans elle

ne l'est pas encore, malgré de très nombreux essais, — l'éducation se réduira à une simple transformation de ses principes en un système parallèle de préceptes. »

Si en effet nous sommes parvenus à distinguer les diverses formes des tempéraments et des caractères, à analyser les éléments, essentiels ou accessoires, qui les constituent, nous serons plus en mesure d'agir efficacement sur le physique et le moral de nos élèves. Ayant retrouvé en chacun d'eux la reproduction plus ou moins fidèle d'un des types que l'observation psychologique a mis à part, nous saurons mieux quelles sont les tendances que nous devons, suivant le cas, réprimer ou favoriser en lui; nous déterminerons plus exactement les méthodes et les procédés d'éducation qui conviennent à chaque individualité, selon qu'elle doit être rangée dans telle ou telle espèce de caractère. Nous aurons appris quels sont les moyens qu'il convient d'employer pour écarter, ou pour réaliser, les circonstances qui influent sur la formation d'un bon caractère, et pour faire prendre à ces circonstances une tournure plus favorable à nos desseins que celle qu'elles auraient prises d'elles-mêmes.

Les tempéraments. — On pourrait définir le « tempérament », en disant qu'il est le caractère physique de l'homme, et le « caractère », en disant qu'il est son tempérament moral. Les tempéraments, qui proviennent uniquement de notre constitution physique, exercent leur influence, projettent leur ombre sur les caractères. Mais les caractères sont cependant en très grande partie indépendants de cette prédestination corporelle : ils ont leur base principale dans nos tendances morales et dans les directions diverses que la vie imprime à ces tendances.

Nous ne nous attarderons pas à étudier les tempéraments, le médecin étant seul qualifié pour les modifier dans une certaine mesure, pour essayer d'en corriger les défauts. Disons seulement qu'ils diffèrent entre eux, selon que l'action d'un organe ou d'un système d'organes prédomine en chacun de nous : d'où cette vieille classification, établie par les médecins grecs et que la science moderne n'a guère modifiée. Depuis

Hippocrate et Galien, on distingue quatre catégories de tempéraments : les sanguins, les bilieux ou colériques, les lymphatiques ou flegmatiques, les mélancoliques. A cette liste Cabanis (1) a ajouté le tempérament nerveux et le tempérament musculaire.

Les caractères. — Il est fâcheux que la langue française use d'un seul et même mot pour désigner deux choses aussi différentes que *les* caractères et *le* caractère. Le caractère, dans son sens étroit, c'est l'énergie morale, la force de la volonté : nous l'étudierons à part (2). Les caractères, dans le sens large du mot, ce sont les diverses physionomies morales que présentent les personnes humaines; c'est l'ensemble des tendances bonnes ou mauvaises, des qualités innées ou acquises, qui font chaque homme ce qu'il est. Il n'y a pas une humanité unique : il y a des hommes, des individus, ayant chacun leur façon particulière de savoir, de penser, de vouloir et d'agir; et c'est ce qu'on appelle leur caractère.

Des psychologues américains ont fait remarquer que d'un homme à un autre, d'un enfant à un autre, il y a moins de différence et plus d'uniformité dans les émotions et dans les sentiments que dans les idées, parce que celles-ci proviennent d'acquisitions diverses et que celles-là tiennent davantage de la nature; moins de différence dans les instincts que dans les sentiments, et moins encore dans les mouvements réflexes et automatiques que dans les instincts.

Cela revient à dire que plus l'homme s'éloigne de sa nature première, plus il se diversifie sous l'action de l'éducation et au contact de la vie.

Diversité des caractères. — Les caractères individuels diffèrent les uns des autres, en ce qu'ils contiennent à un degré plus ou moins élevé, dans des proportions diverses, les divers éléments qu'ils empruntent à nos facultés mentales. Et cette distribution, cette répartition varie à l'infini. « Il n'y a pas de limites, a dit Bain, à la variété possible des caractères, tels que les détermine la combinaison des diverses facultés

(1) Cabanis (1757-1808), auteur des *Rapports du physique et du moral.*
(2) Voir plus loin, ch. VIII.

qui tantôt surabondent, tantôt pèchent par insuffisance. »

La psychologie peut pourtant établir quelques lois, quelques règles fixes, qui président à la formation des caractères. Il est certain, par exemple, que le développement outré d'une faculté implique l'affaiblissement des autres. Si vous laissez l'enfant s'amollir sous le régime d'une éducation trop douce, dans les caresses de la famille, vous développerez sans doute dans son cœur l'affection, les sentiments tendres; mais la compensation est qu'il risquera fort de manquer de courage, d'initiative et d'énergie. Si l'imagination et les facultés poétiques prennent le dessus dans l'esprit, il est à craindre que la force du raisonnement et que l'exactitude du jugement n'en pâtissent, s'y affaiblissent, ou même s'y perdent.

De même il n'est pas douteux, — quoique les lois morales n'aient rien d'inflexible et ne présentent pas le caractère absolu des lois physiques, — qu'il y a des relations étroites, une certaine dépendance entre les divers éléments d'un caractère individuel. Sans doute les choses ne se passent pas ici avec l'invariable régularité des combinaisons chimiques, qui, unissant des corps simples, forment des corps composés toujours les mêmes. Il y a pourtant des corrélations, plus ou moins stables, entre les diverses unités qui constituent le total toujours complexe des caractères. Chez un sensitif, il y a de grandes chances pour qu'à la vivacité des affections se joigne aussi l'ardeur des passions. Chez un actif, dont la note dominante est le besoin de mouvement, il arrivera souvent que l'instabilité des croyances, la mobilité des impressions et aussi la fougue de l'ambition viennent gâter tout ce qu'il y a de germes excellents dans le besoin d'activité. « Voici, dit M. Paulhan, une association de traits de caractère que j'ai plusieurs fois remarquée : les gens timides sont souvent susceptibles et rancuniers. Il est aisé de voir la cause de cette combinaison de qualités ; une sensibilité vive, jointe à une certaine préoccupation de soi, tend à les produire toutes trois. »

Ces associations, ces combinaisons de qualités morales, répétons-le, ne sont pourtant pas invariables : elles ne se prêtent pas à être exprimées dans des formules mathématiques,

tant la nature, dans le jeu de ces combinaisons, se plaît à multiplier les formes, les modalités des caractères. Mais il suffit qu'elles se produisent le plus souvent, selon les affinités qui tendent à rapprocher des qualités analogues, pour que l'éducateur puisse utiliser la connaissance de ces approximations de loi psychologiques.

La nationalité, le sexe. — Si le caractère varie d'individu à individu, il varie aussi de peuple à peuple. A Rome, le respect de la loi, le goût de l'action, la préférence donnée aux affaires pratiques sur les spéculations de la pensée, le sentiment de l'honneur ont empreint la forte race romaine de marques ineffaçables. De même la prédominance de l'esprit du gain — c'est l'Anglais Bain qui le dit, — l'habitude de l'activité commerciale, le goût des voyages donnent au caractère des Anglo-Saxons une physionomie toute spéciale.

L'éducateur trouvera grand profit à faire une analyse exacte des traits qui distinguent le caractère de ses concitoyens. S'il lui est prouvé, par exemple, que le Français est brillant mais léger, impétueux mais inconstant, prompt aux illusions et aux enthousiasmes, mais prompt aussi à s'en déprendre et à s'en détacher, à brûler le lendemain ce qu'il adorait la veille, les maîtres de l'enfance et de la jeunesse sauront sur quels points ils doivent particulièrement insister, pour réagir contre les défauts nationaux.

Il est nécessaire aussi qu'on tienne compte des différences qui existent entre les tempéraments et les caractères des garçons et des filles: différences qui proviennent, soit de raisons physiologiques, soit de certaines conditions mentales, soit encore des habitudes de vie qu'un long passé a imposées aux femmes. « Le sexe, a dit Maudsley, est plus au fond des caractères que toute culture. Le fait biologique de la sexualité est gros de conséquences psychologiques. » Si l'on considère que la femme, pour être l'égale de l'homme, ne lui est pourtant pas absolument semblable, que son esprit, plus sensible, n'a pas toujours autant de vigueur, autant de force logique, que son corps a besoin de ménagements particuliers, on comprendra que, dans une école de filles et dans une école de

garçons, les mêmes enseignements ne doivent pourtant pas être identiques; qu'il faut les présenter sous des formes un peu différentes, en les proportionnant aux aptitudes naturelles des sexes et à leur destination dans la vie; qu'il convient en un mot, quand on a des filles pour élèves, de « féminiser » ces enseignements; ce qui, d'ailleurs, ne veut pas dire les « efféminer ».

Essais de classification. — La diversité des caractères est autrement grande que celle des tempéraments. Bain, il est vrai, ne distingue que trois types fondamentaux : « les intellectuels, les sensitifs et les volontaires », ce qui revient à dire que l'une ou l'autre des trois facultés classiques, intelligence, sensibilité et volonté, prédomine dans tel ou tel caractère.

Mais on a poussé autrement loin l'analyse. Ce n'est pas trois, c'est cent vingt formes de caractère que comptait le Dr Azam (1). La subtilité grammaticale, qui dénombre douze ou quinze espèces de propositions, est singulièrement dépassée par la subtilité psychologique. Assurément, ce ne serait pas trop de toute une page de dictionnaire pour énumérer la multiplicité des variétés morales que produit le mélange, à doses diverses, des qualités et des défauts de l'homme. A vrai dire, si l'on ne trouve pas sur une branche d'arbre deux feuilles qui soient pareilles, il n'y a pas non plus, sur les bancs d'une classe, deux écoliers qui se ressemblent entièrement : de sorte qu'on pourrait soutenir qu'il y a autant de caractères que d'individus. Mais, dans l'éducation publique et commune, le maître ne peut cependant tenir compte de cette variété infinie des dispositions morales de ses élèves. Ce sera déjà beaucoup qu'il se soit fait une idée des formes principales que peut affecter chez eux l'union, la fusion des divers éléments du caractère.

Diverses classifications proposées. — Il serait trop long d'étudier ici toutes les classifications qu'on a proposées, afin de mettre un peu d'ordre dans le chaos embrouillé et confus des formes de caractère.

(1) Dr Azam, *le Caractère*, etc., 1887.

Citons-en pourtant quelques-unes.

D'après Pérez il faudrait distinguer six classes de caractères : les vifs, les lents, les ardents, puis deux classes intermédiaires, les vifs-ardents, les lents-ardents, — la psychologie comme la chimie est obligée de recourir à des mots composés, pour tenir compte de la diversité des mélanges ; — et enfin les caractères équilibrés, ceux où ne prédominent ni la vivacité, ni la lenteur, mais où ces tendances se fondent dans une heureuse harmonie.

La classification suggérée par M. Ribot est encore plus compliquée. D'après lui, la vie mentale se ramenant à deux manifestations essentielles, sentir et agir, il y aurait d'abord à établir une division générale entre les « sensitifs », et les « actifs »; et aussi à distinguer les « apathiques », ceux où l'activité et la sensibilité sont réduites à leur minimum et, pour ainsi dire, inertes.

Ce sont là les *genres*. Puis viennent les *espèces*, déterminées surtout par l'intervention de l'intelligence : dans le genre des sensitifs, les humbles, les contemplatifs, les émotionnels ; dans le genre des actifs, les actifs médiocres et les grands actifs. Et enfin, si l'on passe aux *variétés*, on trouve les sensitifs-actifs, les apathiques-actifs, etc...

Rien ne prouve mieux les difficultés de la tâche entreprise que le désaccord auquel aboutissent, dans leurs systèmes, les psychologues qui ont essayé d'étudier les caractères. C'est ainsi que, peu satisfait des solutions données avant lui au problème, M. Paulhan en propose une autre (1), qui elle-même n'a pas satisfait M. Queyrat, et celui-ci à son tour en suggère une nouvelle (2).

Au milieu de ces contradictions, le mieux est d'en revenir, avec Bain et M. Fouillée, à la vieille classification, la seule qui ne nous égare pas dans un labyrinthe de divisions et de subdivisions sans fin, la seule qui, à raison de sa simplicité, puisse réellement profiter à la pédagogie : celle qui se contente de distinguer les caractères sensitifs, intellectuels et volontaires.

(1) Voir l'ouvrage de Fr. Paulhan, *les Caractères*, Paris 1894.
(2) Voir Fr. Queyrat, *les Caractères et l'éducation morale*, Paris 1896.

Caractères sensitifs, intellectuels et volontaires. — Chacun de ces genres comprend d'ailleurs diverses espèces : car si la sensibilité, ou l'intelligence, ou la volonté, est la base et le fond de chacun d'eux, les deux autres facultés s'y mêlent, s'y amalgament plus ou moins à la première, de façon à former des composés qui ne se ressemblent pas.

Ainsi, à côté d'enfants très sensibles, mais qui n'ont que peu d'intelligence et de volonté, on en trouvera d'autres qui, très aimants, très affectueux, ont aussi beaucoup d'intelligence, mais peu de volonté, et d'autres encore qui, tout en n'étant que peu éveillés d'esprit, joignent à leur sensibilité une grande énergie.

De même, dans le groupe intellectuel, les uns seront des intellectuels purs, exclusifs : espèce rare et qui ne se rencontre guère que chez les hommes faits, où le cerveau semble avoir attiré à lui toutes les forces de l'âme ; les autres uniront une sensibilité vive à une intelligence développée ; chez d'autres enfin, une intelligence supérieure, loin de paralyser la volonté, comme chez les dilettantes et les sceptiques, lui donnera une plus grande force.

Enfin les caractères en qui l'emporte la puissance de vouloir se subdivisent en trois espèces : 1° volontaires ayant peu de sensibilité et peu d'intelligence : les obstinés, les têtus ; 2° volontaires ayant beaucoup de sensibilité et peu d'intelligence : les emportés, les violents ; 3° volontaires ayant beaucoup d'intelligence et peu de sensibilité : les calculateurs froids et énergiques, que rien n'arrête dans l'exécution de leur plan : tels les de Moltke et les Bismarck.

Défauts inhérents aux caractères exclusifs. — L'idéal du caractère, à vrai dire, il ne faut pas le chercher dans les caractères exclusifs, en qui prédomine soit la sensibilité, soit l'intelligence, soit même la volonté.

L'homme sensible manquera souvent de réflexion et de mesure dans ses jugements. Il est exposé à devenir la proie des passions, la victime de leurs emportements. La vivacité même de ses sentiments obscurcira, aveuglera sa raison.

L'homme intellectuel, enfoncé dans ses études, se désinté-

resse de l'action. « Il contemple tout et ne fait rien », disait Rabelais d'un de ses personnages. Il risque de n'avoir ni décision, ni énergie dans la pratique de la vie.

Enfin l'homme actif, chez lequel la volonté joue le premier rôle, est sujet à l'entêtement, à l'obstination, ou inversement, comme nous l'avons déjà fait remarquer, à une mobilité extrême dans ses opinions et dans sa conduite : dans ce cas, c'est le besoin d'action et non la volonté qui le guide.

Les trois formes spécifiques du caractère ont donc, en définitive, ce désavantage qu'elles ne mettent en jeu que partiellement les divers pouvoirs de l'âme ; elles ne font pas l'homme complet ; elles exaltent une faculté au détriment des autres, qui s'étiolent, s'atrophient et, dans les cas extrêmes, finissent par disparaître.

Le caractère équilibré. — « Il n'y a pas d'homme qui soit absolument équilibré, a-t-on dit, et tout le monde l'est un peu. » C'est à l'être le plus qu'on le peut que nous devons tendre. Et pour cela il faut que l'éducation s'efforce de réaliser, dans la mesure du possible, une combinaison bien proportionnée de la raison, de la volonté et du sentiment, de façon que, aucune de ces facultés n'étant négligée, elle se fassent mutuellement contrepoids et se fondent dans un ensemble harmonieux.

« L'harmonie générale des tendances, a dit M. Paulhan, se traduit par plusieurs traits de caractère : la *douceur*, par exemple, peut résulter de l'équilibre des facultés et des sentiments, en tant qu'elle s'oppose à l'irritabilité, à l'emportement, qui témoignent de la prépondérance d'un sentiment ou d'une impression... Le *sérieux*, la *gravité*, sont parfois le résultat de l'équilibre général d'un esprit, en qui la prévision de l'avenir, et les craintes qui en sont bien souvent inséparables, viennent modérer l'expansion d'une joie irréfléchie. D'autre part, si les sujets de crainte font défaut, ou si l'harmonie même de l'esprit exige qu'on les écarte, l'équilibre moral s'accompagne plutôt d'un *enjouement modéré...* »

D'autres qualités encore, selon M. Paulhan : la « fermeté », la « souplesse », la « véracité », dériveraient de la même source, d'un habile agencement des parties diverses du ca-

ractère. Mais c'est surtout, pensons-nous, la modération qui en sera l'heureux fruit, la modération qui retient dans une juste mesure notre langage et nos actes, nos sentiments et nos pensées, qui fait les caractères sûrs et qui donne au commerce des hommes pondérés tant d'agrément et de charme.

Circonstances qui agissent sur les caractères. — Rien ne peut mieux éclairer l'éducation, dans l'œuvre de la formation des caractères que l'étude des circonstances qui contribuent à cette formation. Bain en a tenté l'analyse, non sans avoir déclaré que ces circonstances sont très nombreuses et qu'on doit se contenter de signaler les principales :

1° Les qualités physiques, qui sont les facteurs biologiques des caractères : une grande force musculaire imprime à notre activité une certaine direction ; un tempérament faible et délicat nous dirigera dans d'autres sens ;

2° Le régime physique : la nourriture, l'hygiène, le climat, la tempérance ou l'intempérance ;

3° Le milieu physique : la vie aux champs ou à la ville, dans la plaine ou sur la montagne, dans l'intérieur des terres ou sur le littoral ;

4° Les diverses professions : le soldat, le marin, le laboureur, le commerçant, le prêtre portent tous le cachet de leur état ;

5° Le milieu social, les croyances politiques, religieuses, morales de ceux qui nous entourent ;

6° L'éducation : « un peuple qui va régulièrement à l'école, comme les Allemands et les Écossais, acquiert bien vite une supériorité marquée, soit dans ses mœurs, soit dans son intelligence » ;

7° Le degré de liberté accordé à l'individu par l'État ;

8° Les institutions sociales : les coutumes, les lois sur la propriété, sur le mariage, et même, ne l'oublions pas, le progrès des moyens de communication...

Action de l'éducation. — Dans cette liste de circonstances qui peuvent directement agir sur la formation des caractères, Bain a fait, on le voit, une place à part à l'action de l'éducation.

Personne ne pourrait songer à le contester. Cette action a sa valeur, et elle deviendra d'autant plus puissante que l'éducation, avertie des autres circonstances qui collaborent avec elle, se préoccupera davantage de les surveiller et d'empêcher qu'elles ne contrarient son propre effort. S'il est démontré, par exemple, à des parents attentifs que le régime alimentaire sous lequel ont jusque-là vécu leurs enfants est peu favorable au développement de leurs forces physiques, ils en changeront. S'ils s'aperçoivent que de trop fréquents voyages dissipent leur esprit et tendent même à corrompre leurs mœurs, ils y renonceront. Si un instituteur avisé constate que ses élèves fréquentent des compagnies où leurs idées et leurs croyances peuvent s'altérer, se dénaturer dans un mauvais sens, il les en détournera, et ainsi de suite.

Sans doute il ne nous appartient pas de supprimer toujours les circonstances qui déterminent la forme de nos caractères et dont quelques-unes constituent la fatalité des choses ; mais nous le pouvons dans une certaine mesure et par là nous détenons en partie les moyens de faire des caractères de nos enfants et de nos élèves, aussi bien que de notre propre caractère, ce que nous voulons qu'ils soient.

Peut-on modifier les caractères. — Les caractères dépendant en partie des dispositions intellectuelles et morales que nous apportons avec nous en naissant et qui nous accompagnent toute la vie, du berceau à la tombe, il est évident que, sous ce rapport, chacun de nous est l'esclave de la constitution native de son esprit et de son cœur, et le sceau imprimé sur notre tête par la nature peut paraître indélébile.

Esclaves de la nature et de l'hérédité, à tous les âges de la vie, nous le sommes aussi de notre passé, quelle qu'en ait été la durée, longue ou courte. « Que sommes-nous, a écrit avec force M. Bergson, qu'est-ce que notre caractère, sinon la condensation de l'histoire que nous avons vécue depuis notre naissance, avant notre naissance même, puisque nous apportons avec nous des dispositions prénatales ? Sans doute nous ne pensons qu'avec une petite partie de notre passé mais c'est avec notre passé tout entier, y compris notre cour-

bure d'âme originelle, que nous désirons, voulons, agissons. »

Serait-ce donc qu'une sorte de fatalité pèse sur nous et qu'elle nous interdit tout espoir de modifier notre propre caractère et celui aussi de nos élèves? Non assurément! Pour le croire, il faudrait oublier l'effet du progrès de l'âge sur notre tempérament moral, qui change manifestement avec les années. Ce qui, d'ailleurs, peut rassurer l'éducateur et lui donner confiance, c'est que son action s'exerce sur des enfants, à l'âge où leurs âmes sont encore malléable et ont quelque chose de la ductilité d'un métal en fusion. L'enfant a sans doute des prédispositions qui, livrées à elles-mêmes, suivraient la pente de la nature; mais l'éducation peut pourtant en rectifier le cours, de même que, par des barrages, ou par des ouvertures de terrain, on peut détourner un ruisseau, alors que, simple filet d'eau avant de devenir rivière, il semble hésiter entre des directions contraires.

D'après Herbert Spencer pourtant, d'après M. Ribot et bien d'autres encore, il serait chimérique d'espérer la transformation et même la modification d'un caractère, une fois qu'il est constitué. « Les *vrais* caractères ne changent pas », dit M. Ribot. Mais l'affirmation ne porte, on le voit, que sur les caractères nets et tranchés, ceux que le même auteur appelle les « types purs ». Il reconnaît lui-même qu'il y a des caractères « amorphes », qui sont la plasticité même, prompts à recevoir toutes les impressions, les bonnes comme les mauvaises, et par suite très changeants.

De même Herbert Spencer, après avoir affirmé qu'on ne peut détruire les imperfections du caractère des enfants, admet que « l'on peut au moins les diminuer »; et il ajoute qu' « on fait bien de sympathiser », à ce point de vue, avec les personnes qui ont confiance dans le pouvoir de l'éducation.

Enfin Rousseau, qui déclare, que pour changer un caractère, il faudrait commencer par « changer le tempérament dont il dépend », que d' « un emporté on ne saurait faire un flegmatique », et qu'il serait tout aussi aisé de faire d'un blond un brun, et d'un sot un homme d'esprit, Rousseau s'est donné à

lui-même un démenti, en essayant de se réformer lui-même et en y réussissant en partie par un effort de sa liberté.

Les caractères sont rares, dont on a pu dire que rien ne les entamait : qu'ils sont solides comme des diamants. En tout cas on ne les rencontre pas dans l'enfance, ni dans la jeunesse.

Fénelon et le duc de Bourgogne. — Parfois les effets de l'éducation ne se bornent pas à perfectionner une qualité, à atténuer, à adoucir un défaut : elle peut transformer un caractère, à ce point qu'il passe d'un extrême à l'extrême opposé. Tel est, par exemple, le cas du duc de Bourgogne, élevé par Fénelon. Ce prince, dit Saint-Simon, « était né terrible », violent, orgueilleux, impétueux, opiniâtre, passionné pour les plaisirs. En quelques années, sous la direction de son précepteur, il devint le plus studieux, le plus vertueux, le plus doux, le plus patient des hommes,... et même le plus dévot. Il est vrai que pour obtenir un semblable résultat il fallait la main de Fénelon, « la plus habile main en tout genre ». Il est vrai aussi que, sous ses dehors mauvais, le duc de Bourgogne cachait des trésors de sensibilité et d'intelligence ; et c'est en y puisant que Fénelon parvint à dominer, à dompter son élève.

On peut, de loin, s'inspirer de cet exemple et dans les cas plus humbles en faire une utile application. Dans le sol même le plus ingrat que nous puissions avoir à cultiver, il n'y a pas que des ronces, des épines et des pierres. Presque toujours on pourra découvrir, dans l'ombre des défauts puérils, un point lumineux, qui éclairera la marche de l'éducateur et lui montrera le chemin à suivre. Presque toujours il y aura, dans le naturel de l'enfant, une qualité qui pourra servir de point d'appui aux efforts qu'on tente pour l'améliorer.

Le naturel n'est jamais entièrement mauvais, et la *Conduite* des Frères des écoles chrétiennes, dont nous avons vu qu'elle ne péchait pas par indulgence dans le tableau qu'elle trace des défauts de l'enfance (1), ne compte pas moins de neuf tendances bonnes et vertueuses chez les enfants. Elle distingue, en

(1) Voir plus haut, ch. V.

effet, « les caractères ouverts, les doux et pacifiques, les modestes, les affectueux et compatissants, les fermes et actifs, les calmes et réfléchis, les délicats, les réservés, et enfin les nobles et élevés ».

Les variétés dans l'espèce. — C'est une observation fort intéressante que celle d'Edgard Quinet, quand il fait remarquer que, dans chaque type des caractères humains, il y a des variétés, comme il y en a dans chaque espèce animale ou végétale. Ainsi le type du caractère violent renferme l'impétueux, le vindicatif, l'irascible, l'énergique, le résolu, l'audacieux, l'héroïque; le type du caractère patient nous présente le réfléchi, l'habile, le calculateur...

De là une conséquence pédagogique importante. Sans doute on ne réussira guère, et il ne faut pas même l'essayer, à transformer un caractère violent en un caractère calme et doux, faire d'un caractère sombre et triste un caractère gai. Mais ce qui est possible, c'est, sans sortir de l'espèce. d'obtenir une transformation partielle, la transmutation d'une variété en une autre. « De même que l'horticulteur fait d'un arbre sauvage un excellent arbre fruitier, pourquoi l'éducation ne parviendrait-elle pas à faire d'un caractère triste un caractère sérieux, d'un esprit étourdi et mobile un esprit étendu? »

La règle véritable de l'éducation en cette matière, ce n'est pas de tenter l'impossible, de violenter sans succès la nature de l'enfant, qui ne se prêtera pas à une transformation complète : c'est de profiter des dispositions naturelles de son caractère, pour en tirer la variété la meilleure qu'il comporte.

Conclusion. — De tout ce qui vient d'être dit, il résulte qu'il peut y avoir une éducation des caractères : non une éducation d'ensemble, il est vrai, chaque caractère étant un composé de qualités intellectuelles, émotionnelles et actives: mais une série d'éducations particulières, qui élèvent et forment de leur mieux chacune de ces qualités.

M. Queyrat a pu définir le caractère « une cristallisation d'habitudes autour d'un noyau central qui est le tempérament primitif », ou, plus exactement « le tempérament physique à la fois et le naturel moral ».

Or, s'il est difficile, il n'est pourtant pas impossible de lutter contre les mauvaises tendances de la nature, et il l'est moins encore d'exciter et de développer les bonnes et de façonner ainsi plus ou moins à notre guise le naturel de l'enfant.

Quant aux habitudes qui ne sont que les acquisitions de la vie, l'éducation de la famille et de l'école, et plus tard l'éducation personnelle en sont en grande partie responsables. Combien de fois n'avons-nous pas à constater en nous des lacunes, des imperfections, qui proviennent de ce que, par défaut de clairvoyance, nos parents et nos maîtres ont laissé inactives quelques-unes de nos facultés? Combien de fois aussi ne devons-nous pas reconnaître que, par notre propre faute, nous avons permis à des habitudes vicieuses d'introduire des ingrédients impurs dans la substance native de notre caractère?

C'est en faisant vibrer toutes les cordes de l'âme, c'est en éveillant tour à tour l'intelligence, la sensibilité, la volonté, chacune à sa place et dans la mesure qui convient, qu'on formera les caractères complets, ceux qui sont homogènes et dont tous les traits s'accordent entre eux, comme les voix des chanteurs dans un chœur symphonique, dont tous les éléments se fondent dans une belle unité. Les pensées, les sentiments, les volontés s'associeront, sans disparates, sans contradictions, dans un tout uniforme; de même que, dans une assemblée bien ordonnée, chacun des assistants, sachant à l'avance quelle place il doit prendre, vient l'occuper sans bruit et sans désordre. Je sais bien que ce ne sont pas les hommes de ce caractère qui révolutionnent le monde et y jouent les grands rôles : cela appartient généralement aux caractères démesurés, chez lesquels une faculté exclusive s'enfle dans des proportions extraordinaires. Mais au commun des hommes il faut souhaiter les qualités moyennes des caractères tempérants et tempérés : car ce sont eux qui grossissent sans cesse la masse des honnêtes gens.

BIBLIOGRAPHIE.

QUEYRAT, *Les Caractères et l'éducation morale*, Paris 1896. — PÉREZ, *Le Caractère de l'enfant à l'homme*, Paris 1891. — FOUILLÉE,

Tempérament et caractère, Paris 1895. — Ribot, *Sur les diverses formes du caractère* dans la *Revue philosophique*, nov. 1892. — Paulhan, *Les Caractères*, Paris 1894. — Malapert, *Les Éléments du caractère*, Paris 1897. — Ribay, *Essai de classification naturelle des caractères*, Paris 1902

CHAPITRE VIII

LE CARACTÈRE ET LA VOLONTÉ.

Le caractère et les exercices physiques. — Définition du caractère. — Désirer et vouloir. — Qu'est-ce que la volonté? — « Une tempête sous un crâne ». — Autre exemple de délibération. — Impulsions et inhibitions. — Vouloir, c'est penser. — L'indécision. — La mauvaise volonté. — Les enfants volontaires. — Éducation scolaire de la volonté. — Le travail, source de volonté. — La liberté morale. — Le gouvernement de soi-même.

Le caractère et les exercices physiques. — Si nous étions aux États-Unis et si nous y posions cette question : « Quels sont les meilleurs moyens pour former et fortifier le caractère?.. » je sais bien ce qu'on nous répondrait : « Ce sont les exercices physiques, les sports athlétiques, les jeux de plein air! »

Nous ne méconnaissons pas l'influence que peut avoir sur le développement de la force morale l'exercice des forces physiques. Montaigne disait déjà que pour fortifier l'âme il fallait commencer par raidir et durcir les muscles. Dans le nouveau manuel d'exercices physiques, qui vient d'être rédigé pour les lycées et les collèges de France, il est dit que la gymnastique, tout en perfectionnant le corps, concourt aussi à l'éducation morale : « Elle agit sur le caractère; elle exerce la volonté; elle provoque l'initiative et la gaieté de l'élève. »

De deux façons au moins, les exercices physiques peuvent contribuer à affermir le caractère. D'abord ils accroissent la force de notre corps, la saine vigueur de nos membres; et il n'est pas douteux que la force du corps ne contribue, en règle générale, à la force de l'âme. Prenons, pour exemple, le cou-

rage, qui est une des qualités du caractère. N'est-il pas vrai que si l'on a conscience de pouvoir mettre au service d'une entreprise quelconque une santé robuste, une certaine puissance musculaire, cela vous donne de l'assurance, vous rend intrépide et confiant en vous-même, cela vous enhardit enfin et par conséquent facilite les actions courageuses ?

« Les natures faibles et maladives, disait Herbart, se sentent dépendantes ; les natures robustes seules osent vouloir. » Et c'est pour cette raison qu'il a cru pouvoir ajouter : « L'homme a généralement plus de caractère que la femme : précisément parce qu'il lui est supérieur pour la force physique. »

D'autre part, l'exercice physique, quand il est pratiqué sous la forme des jeux et des sports, développe le sang-froid, l'endurance, et aussi l'esprit d'initiative. Une difficulté imprévue à vaincre, un danger à éviter, une combinaison à imaginer pour assurer la victoire, une défaite à supporter bravement, autant d'occasions favorables où le caractère se forme et se trempe.

Mais personne ne s'aviserait pourtant de réduire aux seules qualités physiques le contenu du caractère, ni de chercher uniquement dans les exercices du corps les moyens d'en assurer la formation. Nous connaissons tous des hommes de santé débile, qui n'ont pas fait de gymnastique dans leur jeunesse, qui seraient fort incapables de jouer au *foot-ball*, et qui cependant font preuve d'une rare constance, parfois d'une admirable énergie, soit pour supporter les épreuves de la vie, les douleurs morales et la maladie, soit pour triompher des difficultés et des périls qui les assiègent. C'est de qualités morales surtout qu'est faite l'étoffe du caractère. La volonté en est la base, et la volonté elle-même n'est indépendante ni de l'intelligence, ni même du sentiment.

Définition du caractère. — Littré définissait le caractère « l'ensemble des facultés qui se rapportent à l'action ». Cette définition n'est pas tout à fait satisfaisante : la passion, par exemple, nous détermine à agir, et l'on pourrait même soutenir qu'elle est, chez un grand nombre d'hommes, le principal moteur de leurs actions. La passion, impulsive et aveugle, n'a pourtant rien de commun avec le caractère, entendu comme

énergie morale. Se laisser conduire par la passion, c'est tout autre chose qu'avoir du caractère : c'est même le contraire.

Ajoutons un mot, et la définition sera exacte, nous dirons : « Le caractère est l'ensemble des facultés et des forces qui se rapportent aux actions volontaires », ou plus brièvement : « Le caractère est le déploiement de la volonté ».

Désirer et vouloir. — On confond souvent, dans le langage courant, le désir et la volonté. Ainsi on dira : la chair veut se nourrir, l'intelligence veut savoir, le cœur veut aimer, alors que dans ces divers appétits il n'y a que les manifestations d'une activité instinctive, rien de réfléchi, rien de délibéré, rien de voulu enfin.

La volonté est une forme de l'activité : elle n'est pas l'activité tout entière. Tout être vivant est actif : l'homme seul qui réfléchit, qui délibère, qui choisit, est capable de volonté. Le désir par lui-même est indépendant de l'intelligence, mais il devient une volonté, si l'intelligence réfléchie y passe et le transforme en résolution ferme.

La psychologie moderne a montré qu'il ne se produit pas un seul changement dans nos états intérieurs de conscience sans qu'il ne se produise aussi dans notre corps un mouvement, visible ou invisible, qui modifie une de nos fonctions organiques, la respiration, la circulation du sang. Une émotion vive fait palpiter le cœur. Éprouvons-nous un sentiment de honte, nous rougissons ; un sentiment de peur, nous pâlissons. L'idée d'un danger imminent nous fait frissonner et trembler. Mais sans parler de ces mouvements intérieurs de l'organisme, qui sont déterminés par un sentiment ou une idée, notre activité extérieure peut être mise en train, soit par les impulsions de l'instinct, soit par la force de l'habitude.

L'activité s'étend donc plus loin que la volonté ; et, à vrai dire, comparée à l'instinct, à l'habitude, la volonté n'agit que beaucoup plus rarement que ces autres forces motrices. « Les actes volontaires, dit M. James, sont beaucoup plus intermittents et de plus courte durée qu'on ne le croit ordinairement. Si l'on additionnait les instants où la volonté exerce son pou-

voir, on verrait qu'ils ne forment qu'une partie incroyablement petite de nos existences. » Mais, en revanche, ces actes de volonté, relativement courts, sont d'une extrême importance : ils sont décisifs ; ils influent parfois sur toute notre vie ; ils nous arrêtent au moment de commettre une mauvaise action et, s'ils nous permettent de réprimer un penchant, un instinct, ils sont aussi bien souvent le point de départ des habitudes qui, une fois contractées, dirigeront toute notre vie.

Entre l'instinct, qui est une sorte d'habitude héréditaire, et l'habitude, qui ressemble à un instinct acquis, la volonté joue le premier rôle dans nos destinées, et le développement de cette faculté est le point capital de l'éducation morale.

Qu'est-ce que la volonté ? — Il faut d'ailleurs renoncer à cette illusion de la vieille psychologie qui se représentait la volonté comme une faculté indépendante, une entité à part. Logée au plus haut de notre âme, la volonté passait pour un agent supérieur qui tirait de lui-même toute son autorité et qui, comme un *Deus ex machina*, se dressait soudain en nous, en vertu de sa force propre, pour imposer ses ordres, commander à tous les mouvements du corps, régler comme il l'entendait tous les actes de la vie morale.

La volonté conçue comme un pouvoir absolu de se déterminer par soi-même, abstraction faite de tout désir, de tout sentiment, n'est qu'une entité métaphysique, une chimère ; et il faut prendre garde que la croyance à cette liberté chimérique, qui d'un seul coup pourrait nous affranchir de notre passé, ne compromette la seule liberté réelle, celle qui est la résultante d'une continuité de réflexions et d'efforts.

Pas plus que l'intelligence, la volonté n'est une faculté simple et particulière. Elle est la suite de toute une complexité d'états de conscience, un moment dans une série d'opérations mentales, le point culminant et final d'un ensemble de faits.

Tout acte réellement volontaire implique plusieurs degrés. Le désir en est le germe. Notre sensibilité nous montre un objet désirable, un bien quelconque à rechercher. Aussitôt l'intelligence intervient : elle nous fait concevoir l'acte à

accomplir, les moyens à employer pour atteindre le but désiré. Mais à la conception pure et simple, à l'idée de l'action projetée, se mêlent immédiatement d'autres idées, d'autres sentiments, pour peu que nous soyons capables de réfléchir et de nous dominer. Il y a des raisons pour faire ce que nous avons désiré et conçu : mais il y a d'autres raisons qui s'y opposent. Nous pesons le pour et le contre; nous hésitons, nous examinons la valeur de l'acte et ses conséquences. De cet examen attentif, après une plus ou moins longue durée d'indécision, résultera enfin un choix : une idée l'emportera sur les autres ; elle deviendra ce que certains psychologues français appellent une « idée-force », une idée déterminante. Notre conscience l'acceptera comme celle qui doit prévaloir ; nous prendrons une résolution ; nous prononcerons un *fiat :* et c'est en cela que consiste proprement la volonté.

La volition n'apparaît que lorsque, plusieurs idées étant en présence, nous nous prononçons pour une, de préférence à toutes les autres. L'exécution qui suivra, une fois l'acte délibérément choisi, ne sera que l'épilogue ou le dernier acte de ce petit drame intérieur qui se joue en nous toutes les fois que nous agissons volontairement.

« **Une tempête sous un crâne** ». — Une bonne lecture à faire pour expliquer quelles sont les diverses phases d'une action vraiment volontaire, c'est celle du célèbre chapitre que Victor Hugo, dans son roman *les Misérables*, a intitulé : « Une tempête sous un crâne ». Analysons-le sommairement.

Le héros du roman, Jean Valjean, est un ancien forçat qui s'est régénéré. Après avoir changé de nom, il est devenu un honnête homme ; il a fait le bien autour de lui ; et maintenant M. Madeleine, aimé et considéré de tous, est le maire de son village. Mais voici qu'un vol a été commis, et la justice, égarée par de faux soupçons, a fait arrêter et emprisonner un innocent, qu'on prend à tort pour Jean Valjean lui-même, et sur lequel plane la menace d'une condamnation aux travaux forcés. Le vrai Jean Valjean en est informé, et alors se pose pour lui cette redoutable question : « Va-t-il parler,

révéler la vérité, se perdre lui-même, en sauvant un homme injustement accusé? Va-t-il au contraire se taire, laisser aller les choses et conserver ainsi à son profit tous les avantages qu'il a acquis dans sa nouvelle vie, en cachant son nom? » Tel est le problème qu'il se pose avec angoisse, enfermé dans sa chambre, pendant une longue journée de réflexion solitaire.

D'abord, et dans le premier désordre d'esprit causé par la question à résoudre, Jean Valjean n'y voit pas clair. Tout est confus et se heurte dans son cerveau. Le trouble y est tel, qu'il ne distingue nettement la forme d'aucune idée. Dans le tumulte qui bouleverse sa volonté et sa raison, il cherche vainement une évidence, une clarté. Peu à peu des linéaments vagues d'idées commencent à se former; il voit clairement sa situation; il se dit qu'il en est le maître, et qu'il peut librement choisir entre deux solutions: se livrer ou se dérober. C'est le premier moment de l'action volontaire: la « conception » nette des différents partis à prendre.

Mais alors commence la « délibération », avec toutes ses alternatives et ses perplexités. Le premier mouvement est une pensée généreuse : M. Madeleine va tout dire. Mais l'instinct de conservation, l'égoïsme surgit. Non, il ne dira rien; puisqu'on a perdu sa trace, puisque personne ne connaît son passé, il n'est pas obligé à une révélation qui lui coûterait si cher. Et cependant il hésite encore : et la lutte recommence dans sa conscience. Plus il réfléchit, plus chacune des deux résolutions se présente vivement à son esprit, avec le cortège de sentiments, de pensées, de mobiles et de motifs qui plaident contradictoirement en sa faveur.

D'un côté, le devoir, la justice, l'honneur lui commandent de tout avouer: sa place est vide aux galères; elle l'attend. Le sentiment moral s'éveille lui aussi, en lui représentant le remords qui pèsera désormais sur lui, s'il laisse condamner un innocent à sa place. Enfin sa sensibilité s'émeut: il songe avec pitié aux souffrances du pauvre homme qui expiera un crime qu'il n'a pas commis.

D'autre part, l'intérêt personnel ne fait pas valoir ses raisons avec moins de force, pour l'engager à garder le silence.

Il pense à tout ce qu'il va perdre, à tout ce qu'il faudrait quitter, et pour quel avenir! Il faudrait dire adieu à l'existence honorable qu'il s'est faite. « Il quitterait cette maison qu'il a bâtie, cette petite chambre où il travaille! Il ne lirait plus ces livres; il n'écrirait plus sur cette table de bois blanc!... »

Bref, deux idées étaient aux prises dans l'âme de Jean Valjean. C'était la mêlée confuse, la bataille que, avant tout acte important de notre vie, se livrent dans nos esprits les sentiments opposés, les pensées contradictoires. Victor Hugo a vu ce conflit avec le verre grossissant de son imagination : il l'a décrit avec l'exagération permise à un poète. Mais, toutes proportions gardées, sous des formes amoindries, ce drame intérieur se renouvelle souvent dans les consciences humaines. Et le dénouement, c'est le choix, c'est la décision qui, après que l'esprit a été ballotté dans une irrésolution plus ou moins longue, met un terme à ces oscillations plus ou moins douloureuses, et qui fait que M. Madeleine, présent à l'audience où l'on juge le faux Jean Valjean, au moment où l'on va prononcer sa condamnation, s'écrie : « Jean Valjean, c'est moi (1)! »

Autre exemple de délibération. — Prenons un autre exemple, moins dramatique, et que M. James emprunte à l'expérience journalière de la vie. Je suis couché dans mon lit, et je songe qu'il est grand temps de me lever ; mais mon esprit me représente en même temps qu'il fait ce matin extrêmement froid et combien la chaleur du lit est douce. Par suite, les conséquences motrices de la première idée sont bloquées, pour ainsi dire, et je puis rester une demi-heure dans cette situation, les deux idées oscillant devant moi à la façon d'une roue enrayée : c'est ce qu'on appelle l'état d'hésitation, de délibération. Dans le cas présent, la délibération peut se résoudre, la décision être prise de l'une ou l'autre de ces deux manières :

1° Je puis oublier pour un instant l'état du thermomètre, et alors l'idée de me lever aboutira immédiatement à l'exé-

(1) Victor Hugo, *les Misérables*, première partie, livre VII, ch. CXII.

cution : je me trouverai soudain à bas de mon lit; 2° ou bien, tout en ayant le sentiment du froid qu'il fait, l'idée de mon devoir deviendra si forte qu'elle déterminera l'acte, en dépit de toute autre considération.

Impulsions et inhibitions. — D'après ces exemples, on le voit, tout acte volontaire suppose une lutte préalable, un conflit d'idées opposées : les unes qui nous poussent à l'action ; les autres qui nous en détournent, qui neutralisent l'effet des premières, et de celles-ci les psychologues modernes disent qu'elles ont un pouvoir d' « inhibition ».

Certains physiologistes ont prétendu qu'il y avait, dans notre organisme physique, des « nerfs moteurs », qui déterminent l'action, et des « nerfs d'arrêt », qui l'empêchent. D'autres, qui ne croient pas qu'il soit exact d'attribuer à des nerfs spéciaux ce pouvoir d'inhibition, le mettent au compte d'une partie du système nerveux. Les centres supérieurs, ceux auxquels est liée la pensée, exercent un pouvoir d'arrêt sur les centres inférieurs, et en modèrent constamment l'excitabilité.

Cela revient à dire, en langage psychologique, que la pensée peut faire échec au sentiment, qu'un sentiment noble et élevé peut tenir en bride un instinct inférieur. La peur coupe l'appétit, fait observer M. James, l'amour maternel chasse la crainte, le respect arrête et maîtrise la sensualité,.. et ainsi de suite. « Dans les manifestations les plus délicates de notre vie morale, lorsqu'un idéal brille soudain à nos yeux, l'échelle des valeurs respectives des mobiles de nos actions est modifiée dans son équilibre. La force des anciennes tentations s'évanouit; elles sont « inhibées », et, par suite, ce qui tout à l'heure paraissait impossible, devient non seulement possible, mais aisé. C'est ce que M. James appelle « le pouvoir expulsif des émotions supérieures ».

De tout cela il résulte que, pour préparer l'éducation de la volonté morale et bonne, pour faciliter les actes volontaires conformes au devoir, le premier moyen à employer est de développer le plus possible chez l'enfant les facultés supérieures de l'esprit et de réprimer les instincts bas, afin que

dans la lutte engagée ce soient les nobles inspirations qui tendent à dominer et qui triomphent.

Vouloir, c'est penser. — « Penser, dit M. James, dans une formule brève et expressive, penser est le secret de la volonté. » Et il fait remarquer qu'en effet, après une faute commise, si l'on expose à l'élève coupable les conséquences de son action, si on lui rappelle les règles morales qu'il a enfreintes, il s'excusera en vous disant : « Je n'y avais pas pensé!... » Et le maître lui répondra : « Pourquoi n'y avez-vous pas pensé? Pourquoi êtes-vous ici-bas, si ce n'est pour réfléchir?... »

C'est la réflexion, en effet, qui nous émancipe, qui nous rend libre, qui seule peut nous soustraire à la fatalité des impulsions instinctives ou des habitudes contractées. C'est l'attention intense qui, dans nos délibérations, fait émerger peu à peu l'idée maîtresse, celle qui sera le point d'appui de notre résolution finale. L'éducation morale, pour affranchir la volonté de l'enfant, devra, en conséquence, s'attacher à enrichir son esprit, à lui fournir une abondante provision d'idées, et enfin intensifier le plus possible l'idée du devoir, afin que, dans le combat intérieur qui précédera chacun de ses actes vraiment volontaires, ce soit elle qui l'emporte.

L'indécision. — L'abondance des idées peut avoir pourtant ses inconvénients et, au lieu d'un caractère ferme et décidé, faire un caractère indécis. Les esprits trop riches de sentiments et de pensées sont souvent hésitants et irrésolus. Ils voient avec trop de clarté les raisons pour et les raisons contre. Au moment où leur décision allait être prise, où l'un des plateaux de la balance allait définitivement l'emporter par son poids, voilà qu'une idée, une raison nouvelle apparaît, dont ils s'empressent de charger l'autre plateau; de sorte que l'oscillation, c'est-à-dire l'hésitation recommence de plus belle. C'est une bataille d'idées sans issue; une irrésolution qui, non seulement suspend l'action, mais jette l'esprit dans un état des plus désagréables, une sorte d'impuissance de vouloir et, comme on dit, « d'aboulie ».

L'indécision est pénible, parce qu'elle est une lutte de senti-

ments contraires. La résolution qui y met un terme, c'est la victoire, le repos, une libération.

« Parmi les humains, a dit un moraliste, il n'en est pas de plus misérable que celui qui n'a d'autre habitude que l'indécision, et pour qui chaque cigare qu'il allume, chaque verre qu'il vide, l'heure où il se lève et où il se couche chaque jour, le commencement enfin du moindre petit travail sont l'objet d'une délibération et d'une volonté expresses. Un tel homme passe une bonne moitié de son temps à se décider ou à se lamenter sur des choses qui devraient être si bien ancrées en lui que sa conscience n'eût pas pratiquement à s'en préoccuper. »

S'il y a des esprits indécis à raison même de la souplesse et de la richesse de leur intelligence, il y a par contre des esprits trop prompts dans leur décision, par pauvreté d'idées, par faiblesse d'intelligence. Incapables de découvrir les multiples conséquences que peut entraîner une action quelconque, obsédés par une seule pensée, à peine ont-ils conçu un projet qu'ils l'exécutent. Ce sont des impulsifs. Chez les aliénés et les maniaques, cette vérité éclate dans tout son jour, avec l'acuité des cas extrêmes. Le fou est tellement dominé et entraîné par la violence de son idée fixe que les inhibitions de la réflexion, les scrupules, les doutes n'ont pas le temps d'arriver, et qu'il dit et fait tout ce qui lui passe par la tête.

L'indécision, pourvu qu'elle ne se prolonge pas outre mesure, vaut tout de même mieux que le défaut opposé, la promptitude irréfléchie. Dans les petites affaires de la vie quotidienne qui ne tirent pas à conséquence, il importe de savoir s'en affranchir : car elle est tout au moins une perte de temps. Mais dans les circonstances graves il est bon qu'avant de prendre son parti on pèse longuement les raisons favorables et les raisons défavorables : alors seulement la résolution à laquelle on s'arrêtera sera vraiment un acte raisonné, un acte de volonté.

La mauvaise volonté. — Ce n'est pas seulement l'énergie de la volonté qu'il faut songer à développer chez l'homme et

à préparer chez l'enfant : c'est la volonté du bien. Les méchants, les criminels peuvent avoir du caractère à leur façon, et plus ils seront énergiques, plus ils feront le mal. Cette volonté mauvaise, sous des formes modérées, se rencontre parfois chez l'enfant.

Que faire alors ? « Brisez la volonté de votre enfant, répondent certains pédagogues. Brisez-la, dès qu'il sait parler et même avant qu'il sache parler. Contraignez-le à faire ce que vous ordonnez, dussiez-vous le fouetter dix fois! » C'est là une détestable méthode : d'abord parce que dans la lutte que vous engagez avec l'enfant rebelle, vous n'êtes pas sûr d'avoir toujours la victoire; ensuite parce que votre violence laissera sûrement dans son cœur un sentiment d'aigreur et de sourde révolte ; enfin parce que vous n'obtiendrez ainsi qu'une obéissance passive, et que vous n'aurez rien fait pour développer la bonne volonté.

Au lieu de lutter péniblement, et sans succès parfois, par une volonté de fer et par une répression violente, contre les rébellions de l'enfant, prenons plutôt des détours. N'attaquons pas de front l'entêtement, l'obstination qui nous est opposée, mais usons de stratégie. Ayons recours à d'autres sentiments qui neutralisent les impulsions mauvaises. Pour combattre l'irascibilité d'un enfant, par exemple, ne lui tenons pas tête : mais faisons appel à d'autres pensées qui le détournent de sa colère présente. Et quand la crise sera passée, appuyons-nous sur les sentiments affectueux qui porteront le petit coupable à oublier le mal qu'on lui a fait et qui a provoqué sa colère, pour ne songer qu'à celui que ses emportements et leurs suites peuvent faire aux autres.

Les enfants volontaires. — On sait ce que veut dire l'expression « enfant volontaire ». C'est le fait de l'enfant qui ne veut faire qu'à sa tête, qui a des caprices, des désirs violents et impétueux. Cela n'est pas toujours un mal. C'est souvent l'indice d'une énergie naturelle qui plus tard, gouvernée par la réflexion et la raison, pourra devenir un caractère.

Les enfants trop sages risquent de n'être jamais que des hommes mous, peu actifs, sans initiative. On se rappelle la

boutade de Mme Pape-Carpantier, lorsque, parlant de l'enfant indolent, inerte, qui ne bouge pas, que rien n'émeut, qui dans son apathie reste insensible à toute excitation : « Enterrez-le! Il est mort!... »

Éducation scolaire de la volonté. — Nous n'avons pas à étudier ici l'éducation personnelle de la volonté chez l'adulte, chez l'homme fait, à l'âge où, en possession de toutes nos forces mentales, nous pouvons réellement travailler nous-mêmes à l'éducation de nous-mêmes. Il n'est pas question de demander à l'enfant d'être avant l'heure une personnalité toujours agissante, ni d'atteindre la perfection de la volonté, c'est-à-dire la maîtrise entière de soi. On n'est pas un caractère à dix ans, ni même à quinze ans. Mais dès l'école il y a pourtant des soins à prendre pour garantir l'avenir des volontés futures, et comme un berceau à préparer, pour y réchauffer, pour y nourrir, comme on fait pour un nouveau-né, la frêle liberté morale qui ne grandira qu'avec le temps.

Notre premier soin sera d'empêcher que dans l'âme de l'enfant ne se glisse la moindre trace de passion ; car ce sont les passions surtout, de quelque nature qu'elles soient, qui, dans leurs entraînements irréfléchis, constituent l'armée des forces hostiles, dont la puissance se dresse sans cesse contre le libre exercice de la volonté.

Mais il ne suffit pas d'écarter les obstacles, les forces ennemies. Il faut favoriser les tendances favorables qui préparent les âmes courageuses et fortes. Tendons la main, pour ainsi dire, aux petites initiatives, aux mouvements d'indépendance, où perce déjà la personnalité de chacun de nos élèves. Et pour cela, accordons-leur toute la liberté qui est compatible avec l'ordre. On a remarqué que les enfants nés de parents très énergiques manquent souvent eux-mêmes d'énergie, parce que leurs parents, d'humeur dominatrice et autoritaire, ont pris l'habitude de toujours vouloir pour eux, de ne tolérer de leur part aucune velléité d'indépendance.

Ce n'est pas, bien entendu, qu'on puisse recommander de céder à toutes les fantaisies de l'enfant, de complaire à tous ses caprices. En résistant à l'enfant, en refusant de le satis-

faire, toutes les fois que ses désirs sont inacceptables, on l'habitue à se résister à lui-même, à dominer les mouvements désordonnés de sa sensibilité. La discipline, avec ses règles fixes, apprend à l'écolier à maîtriser son penchant à la dissipation et au désordre. C'est elle qui le gouverne sans doute : mais elle le gouverne par des lois constantes, uniformes. L'écolier s'accoutume ainsi à lui obéir volontairement, sans qu'il se mêle à son obéissance un sentiment de secrète rébellion. Il s'incline librement devant des règlements qu'il sait immuables et sans rémission, et, après s'être soumis au gouvernement des autres, il apprend peu à peu à se gouverner lui-même.

Le travail, source de volonté. — Le travail réglé et continu est une école de volonté. L'enfant qui a une tâche déterminée à exécuter, qui doit remettre un devoir écrit à heure fixe, qui est obligé, pour être prêt à la prochaine classe, de calculer son temps, de prévoir la veille ce qu'il aura à faire le lendemain, est conduit par là à vouloir. Il veut savoir sa leçon ; il veut avoir achevé sa copie à l'heure dite ; il veut ne pas être en retard pour l'entrée à l'école : autant de petites occasions de faire acte de décision et d'énergie. Il ne peut pas lambiner, flaner : il faut qu'il agisse.

Ajoutons que le travail de l'école, par les difficultés qu'il présente, exerce d'une autre manière encore la volonté de l'enfant. L'écolier ne comprendra pas tout de suite une question posée : il cherchera, plus ou moins longtemps, la solution demandée... De là pour lui la nécessité de l'effort, un redoublement d'attention afin de vaincre la difficulté, et par suite un exercice de volonté.

Il faut d'ailleurs avoir soin de ne proposer à l'élève que des difficultés qu'il puisse vaincre, qui ne le découragent pas ; de les mesurer à ses forces, afin que lui soit démontrée la vérité de l'adage : « On peut quand on veut. » Excité par un premier succès qui lui aura prouvé l'utilité et l'efficacité de l'effort, l'enfant sentira grandir son courage. Le plaisir d'agir l'entraînera désormais. Et s'il est vrai que l'action est la source du bonheur, que l'homme heureux, autant qu'on peut l'être dans

la vie, est celui qui agit, l'enfant, qui agit à sa manière en exerçant sa petite intelligence, connaîtra déjà la joie du travail.

La liberté morale. — C'est en cultivant la volonté chez l'enfant, en lui apprenant à réfléchir, à opposer aux impulsions inconsidérées et fatales de l'instinct des décisions raisonnées, qu'on suscitera en lui la liberté, c'est-à-dire le pouvoir de se gouverner soi-même. La liberté n'est pas autre chose que la faculté de choisir avec réflexion et en pleine connaissance de cause, entre plusieurs actions possibles, celle qu'on a jugée être la meilleure. Être libre, ce n'est pas faire ce qui vous plaît : c'est qu'il ne vous plaise de faire que ce qui est conforme à votre raison. Nous devenons plus libres à mesure que notre raisonnement est plus lucide et plus ferme, et que nous étudions avec plus d'attention le caractère et les conséquences de nos actes. La liberté n'est nullement un don de nature : nous l'acquérons peu à peu, par petites conquêtes successives, en nous servant de notre intelligence pour refouler les forces aveugles, et pour éclairer notre volonté.

C'est ce que disait Pécaut : « La liberté n'est qu'une aptitude et doit devenir une conquête : elle n'est pas un bien de naissance, un privilège d'héritage; elle est une force à créer. Nous la fortifions ou la diminuons tous les jours, en ce sens que tous les jours nous fortifions les causes qui la favorisent ou celles qui la restreignent; une solidarité intime lie toutes les parties de notre vie, et nous construisons nous-mêmes notre destinée. »

La liberté ainsi comprise n'est donc pas un pouvoir absolu; elle ne nous permet pas de rompre brusquement avec notre passé, de nous délier de toute solidarité avec ce que nous avons déjà fait, avec nos inclinations et nos habitudes d'esprit ; elle ne crée pas des actes absolument indéterminés, indépendants de toute condition. Mais elle nous affranchit dans la mesure du possible ; elle nous soustrait à l'impulsion du moment, à la tyrannie des habitudes, à l'entraînement de la passion; elle fait que nous nous gouvernons par nous-mêmes, sous le contrôle de la raison.

Le gouvernement de soi-même. — Se gouverner soi-même, être une personne libre, c'est l'idéal que tout individu humain peut et doit se proposer.

« Souvenez-vous, écrivait Herbert Spencer, que le but de l'éducation est de former un être apte à se gouverner lui-même, et non un être apte à être gouverné par les autres. Puisque votre enfant sera tout à l'heure un homme libre, puisqu'il n'aura plus personne autour de lui pour contrôler sa conduite journalière, vous ne pouvez trop l'accoutumer à se contrôler lui-même, pendant qu'il est encore sous vos yeux. Tâchez donc que le gouvernement paternel se retire aussitôt que possible devant ce gouvernement de soi-même, qui naît de la prévision du résultat des actions qu'on accomplit. Pendant la première enfance, il faut dans l'éducation une forte dose d'absolutisme. Mais à mesure que la raison se développe, le nombre des interventions péremptoires de l'autorité peut et doit être diminué. » Et, louant ses compatriotes de leur amour pour le *self government*, de leurs goûts d'indépendance, Herbert Spencer ajoute : « Les maîtres de pension allemands disent qu'ils aiment mieux avoir à diriger douze écoliers allemands qu'un seul écolier anglais. Souhaiterons-nous donc que nos fils aient la docilité des garçons allemands, et qu'ils soient plus tard politiquement asservis, comme les Allemands le sont ? — Herbert Spencer écrivait cela en 1859. — Ne continuerons-nous pas plutôt à favoriser chez nos enfants les sentiments qui font les hommes libres ?... »

Et puisque avec Herbert Spencer nous venons de parler de l'importance que les Anglo-Saxons attachent aux vertus du caractère, citons encore ce passage significatif d'un discours de M. Roosevelt, le président actuel des États-Unis : « Pour la nation et pour l'individu, la seule chose qui soit indispensable, c'est le caractère, le caractère qui fait et ose aussi bien qu'il endure, le caractère qui est actif dans l'exercice de la vertu, non moins que ferme pour refuser de faire quoi que ce soit de vicieux et de dégradé. »

BIBLIOGRAPHIE.

PAYOT, *L'Éducation de la volonté.* — WILLIAM JAMES, *Talks to teachers :* ch. XV, *la Volonté.* — A. MARTIN, *L'Éducation du caractère,* Paris 1887. — TH. ROOSEVELT, *La Vie intense,* Paris 1906.

CHAPITRE IX

LES HABITUDES MORALES.

Importance des habitudes. — Divers aspects de l'habitude. — Une page de Vinet. — Des vers de Sully Prudhomme. — Les bonnes et les mauvaises habitudes. — Les habitudes libératrices. — Comment se forment les habitudes ? — Peut-on se défaire d'une habitude ? — Quels moyens employer ? — Méthodes proposées par Bain. — La méthode de Franklin. — Les habitudes à l'école. — Les passions.

Importance des habitudes. — Tout a été dit sur la puissance des habitudes, sur leur utilité, quand elles sont tournées vers le bien, et sur leurs dangers, quand elles tendent au mal. Mais quoique la question ait été exposée en tout sens, elle est si importante qu'il ne sera jamais inutile de l'étudier à nouveau.

Montaigne disait de l'habitude qu'elle est « la reine et emperière du monde ». Que sont, en effet, les coutumes d'un pays, les modes d'une époque, sinon des habitudes collectives ? Le caractère d'un peuple est en grande partie un faisceau de coutumes. La vie d'un individu est un tissu d'habitudes. Il ne faut pas se le dissimuler, la part des actes vraiment voulus, des décisions raisonnées, réfléchies, est petite dans toute existence humaine. Dans la vie de tous les hommes, à plus forte raison dans la vie ordinaire de ceux qui mènent une existence paisible et monotone, peu fertile en événements, et où ne s'offre pas souvent l'occasion de prendre des décisions nouvelles, l'habitude occupe une place prépondérante. M. James va jusqu'à évaluer à quatre-vingt-dix-neuf pour cent les actions que nous accomplissons chaque jour, du matin au soir, sous l'influence de l'habitude.

Divers aspects de l'habitude. — Est-ce un bien, est-ce un mal, que l'habitude nous gouverne à ce point? Prise en elle-même, envisagée dans les caractères particuliers qu'elle imprime à notre activité et en dehors des effets qu'elle produit quand elle nous porte à la vertu ou nous incline au vice, l'habitude a de bons et de mauvais côtés.

Elle a incontestablement ce premier avantage qu'elle nous décharge de l'effort que coûte tout acte de volonté. Elle nous dispense de la peine de délibérer, de réfléchir, avant d'accomplir les menues tâches de notre besogne quotidienne. Combien d'actions moralement indifférentes ou bien que la morale accepte, où il est bon qu'une force machinale, involontaire et presque inconsciente, nous conduise et nous détermine! Il serait fâcheux qu'on eût à y dépenser inutilement, à y user sans cesse son pouvoir de réflexion et de volonté.

Un second mérite de l'habitude, c'est que, grâce à elle, les actions accomplies le sont plus rapidement, plus habilement. Elle rend faciles des opérations d'abord pénibles : elle rend adroite la main d'abord malhabile. Que seraient les diverses industries humaines et les arts eux-mêmes, si les habitudes physiques n'assuraient à l'ouvrier, à l'artiste, cette dextérité manuelle qui ne peut résulter que de la répétition constante des mêmes mouvements?

Enfin l'habitude, précisément parce qu'elle prend à sa charge la direction d'une grande partie de notre activité, libère en un sens l'esprit. Tandis qu'une partie de nous-même agit machinalement et vaque sans réflexion à ses occupations habituelles, nos facultés supérieures ont plus de loisir, plus de liberté, pour s'exercer, pour faire effort. L' « homme d'habitude », comme on dit, qui a confié à cette « seconde nature » le soin de diriger les petits détails de l'existence journalière, toutes celles de ses actions qui ne sont pas d'un intérêt majeur, en devient plus indépendant, plus capable de réserver le meilleur de son activité volontaire aux affaires importantes, à ses études, au travail de son intelligence. Précisément parce que la « machine » travaille en lui pour nombre d'occupations usuelles, il est plus en possession de lui-même, plus maître de

son temps et de ses forces, pour les employer comme il veut dans les circonstances qui en valent la peine. Les habitudes contractées sont, en quelque sorte, un capital acquis, un emmagasinement de richesses immobilisées ; et grâce à elles, l'homme est comme un capitaliste qui, ayant mis de côté tout ce qu'il lui faut d'argent pour vivre, n'a plus besoin de se surmener par un travail forcé, et vit à l'aise avec les intérêts de son capital.

Mais il y a une contre-partie : l'habitude n'est pas toujours un auxiliaire utile, une servante obéissante, qui reste à sa place : elle devient un tyran impérieux qui prétend tout dominer. Elle nous impose ses lois comme une sorte de fatalité intérieure. Elle tend à réduire de plus en plus la part de la liberté morale. Elle n'est pas seulement une activité involontaire : elle fait obstacle à la volonté ; elle est une contre-volonté.

En outre, elle ne nous gêne pas seulement dans nos actions, en contrebalançant, en annihilant même l'effort de notre volonté, en mettant à néant nos bonnes intentions, notre résolution de nous amender et de mieux agir : elle enlise notre intelligence, en l'asservissant aux préjugés et à la routine ; l'accoutumance, l' « assuéfaction », comme disait Montaigne, endort notre jugement.

Une page de Vinet. — Ce sont ces caractères divers et cette double face de l'habitude que Vinet a ingénieusement définis et analysés dans une page qui mérite d'être citée. « L'habitude, dit-il, joue un rôle important dans la vie humaine. Elle est le second des éléments non rationnels qui entrent, bon gré mal gré, dans la nature de notre activité, dans la composition de nos destinées, dans notre individualité même. L'autre de ces deux éléments est l'imitation. L'imitation et l'habitude sont deux obéissances. L'imitation nous assujettit à l'exemple d'autrui. L'habitude nous lie à nos propres actes et enchaîne notre présent à notre passé. Ce sont en elles-mêmes deux dispositions passives, desquelles on peut se soustraire plus ou moins, mais qu'on ne saurait absolument renier... La puissance de l'habitude est si bien reconnue qu'on l'a de tout temps mise en réquisition pour le

service de l'éducation. » Vinet montre ensuite que si tous les mobiles d'action se réduisaient à l'habitude et à l'imitation, on n'aurait qu'un homme-automate, un homme-machine. « Heureusement, ajoute-t-il, dans l'intervalle des actes involontaires qui caractérisent l'habitude, la liberté jette ses propres actes... D'ailleurs, un agent qui ne vaut rien comme roi peut être précieux comme ministre. L'habitude mise au service du bien est une des grandes forces de la faiblesse. Recourir pour chacun de nos actes à une raison qui le dicte, à un sentiment qui l'inspire, ne serait peut-être pas toujours possible... L'habitude ne remplace pas le bien, mais le bien ne peut guère se passer de l'habitude. Elle n'est pas la gerbe de blé nourricier, mais elle est le lien qui serre la gerbe et empêche les épis de s'éparpiller et de se perdre. »

Des vers de Sully Prudhomme. — Voici maintenant des idées analogues, exprimées en beaux vers par un de nos plus grands poètes contemporains, un poète philosophe, Sully Prudhomme :

L'HABITUDE.

L'habitude est une étrangère
Qui supplante en nous la raison :
C'est une ancienne ménagère
Qui s'installe dans la maison.

Elle est discrète, humble, fidèle,
Familière avec tous les coins ;
On ne s'occupe jamais d'elle,
Car elle a d'invisibles soins.

Elle conduit les pieds de l'homme,
Sait le chemin qu'il eût choisi,
Connaît son but sans qu'il le nomme,
Et lui dit tout bas : « Par ici ».

Travaillant pour nous en silence,
D'un geste sûr, toujours pareil,
Elle a l'œil de la vigilance,
Les lèvres douces du sommeil.

Mais imprudent qui s'abandonne
A son joug une fois porté !
Cette vieille au pas monotone
Endort la jeune liberté ;

Et tous ceux que sa force obscure
A gagnés insensiblement
Sont des hommes par la figure,
Des choses par le mouvement.

(*Stances et poèmes*, édit. Lemerre.)

En résumé, et pour retenir seulement dans les divers effets de l'habitude ce que son influence a de foncièrement mauvais, le mal est qu'elle tend à domestiquer, à asservir nos facultés. Et c'est ce qui explique la boutade de Rousseau : « Il ne faut laisser prendre à l'enfant aucune habitude, si ce n'est d'en avoir aucune ! »

On ne saurait vraiment souscrire à la théorie d'un écrivain contemporain qui a dit : « L'éducation est l'art de transformer l'effort en habitude, l'effort pénible en habitude aisée, de faire passer le conscient dans l'inconscient (1) ».

Sans doute, par un excès contraire, comme le reconnaissait Pécaut lui-même, dans notre préoccupation de former des hommes libres, des consciences indépendantes, nous en oublions trop quelquefois la part qu'il faut faire à la « machine », c'est-à-dire aux habitudes. Nous voulons que l'esprit soit toujours actif, toujours en mouvement. Ce serait comme si l'on prétendait exiger que le corps fût toujours éveillé, toujours debout : il faut, pour ne pas épuiser ses forces, qu'il se couche et qu'il dorme. De même, l'action volontaire ne saurait rester incessamment en éveil : il faut qu'elle puisse se reposer sur le mol oreiller de l'habitude. A une condition cependant : c'est que le sommeil ne se prolonge pas dans un assoupissement constant; que la volonté sache et puisse se relever à propos, toutes les fois qu'il est nécessaire, dans la pleine conscience de ses décisions raisonnées. Il

(1) G. Le Bon, *Psychologie de l'éducation.*

serait vraiment singulier de proposer comme idéal la domination absolue des habitudes paresseuses, routinières et inconscientes, alors qu'une éducation libérale et virile doit aspirer au contraire à développer de plus en plus l'activité réfléchie, l'esprit d'examen, tout ce qui fait une personnalité libre et se gouvernant elle-même.

Les bonnes et les mauvaises habitudes. — Quoique toutes les habitudes se ressemblent, en ce qu'elles ont pour caractère commun de substituer une sorte d'automatisme machinal à l'activité qui raisonne et qui veut, elles se distinguent profondément les unes des autres, soit par leurs origines, soit par leur valeur morale.

D'abord elles ne naissent pas d'une même et unique façon. A côté de celles qui nous sont imposées du dehors, par les circonstances, par le milieu, par l'entourage, de celles aussi qui proviennent de nos penchants, et qui par suite sont absolument passives, il y a des habitudes en un sens actives, qui résultent d'une suite d'actes volontairement accomplis. Dans le premier cas, nous n'en sommes pas complètement responsables. Dans le second cas, elles ont ce titre de noblesse que c'est un acte de liberté qui en a été le berceau.

Mais surtout les habitudes diffèrent en ce qu'elles sont conformes ou non à l'idéal moral. Je ne sais pourquoi on a généralement une tendance, quand on parle des habitudes, à ne penser qu'aux mauvaises : l'habitude de la boisson, par exemple, celle du jeu, celle du mensonge. Il y a cependant, et en grand nombre, de bonnes habitudes : et l'éducation morale n'a rien fait tant qu'elle ne les a pas formées. Nos vertus, aussi bien que nos vices, ne sont le plus souvent que des habitudes.

Vis-à-vis des habitudes mauvaises, la conduite de l'éducateur est toute tracée : il doit les combattre de toutes ses forces, extirper celles que l'enfant aura déjà contractées avant d'entrer à l'école, arrêter dans leur première éclosion celles que la vie scolaire tendrait à développer.

Quant aux bonnes habitudes, la tâche est facile. Si elles sont déjà formées, il n'y a qu'à les maintenir et à les

consolider. Si l'on veut les faire naître, on n'aura qu'à encourager l'enfant à agir dans le sens que l'on désire : le temps fera le reste.

Les habitudes libératrices. — Les habitudes ne sont pas nécessairement incompatibles avec l'exercice de la liberté morale. Toutes ne nous asservissent pas, comme celles dont il est désirable que nous fassions tomber les chaînes. L'habitude du travail intellectuel, par exemple, n'est nullement un esclavage : elle est, au contraire, un affranchissement, puisqu'elle nous libère du désœuvrement et de l'ennui, de la dissipation et de l'éparpillement de l'esprit ; puisqu'elle oppose un barrage le plus souvent infranchissable à l'invasion des passions.

Il y a donc des « habitudes libératrices », comme disait Pécaut. « Libératrices de quoi ? De l'animalité, du tempérament physique, de l'instinct, de l'humeur, de l'égoïsme grossier. Telles sont les habitudes de sobriété, d'ordre, de méditation... »

Toutes les habitudes vertueuses, à vrai dire, sont de ce genre ; et il est à noter qu'elles ne déroulent leur action qu'avec le consentement continu de notre volonté.

Comment se forment les habitudes. — Montaigne a décrit en quelques lignes expressives le commencement de l'habitude, de la « coutume », comme il l'appelle. « La coutume établit en nous, peu à peu, à la dérobée, le pied de son autorité ; mais par ce doux et humble commencement, l'ayant planté avec l'aide du temps, elle nous découvre après un furieux et tyrannique visage, contre lequel nous n'avons plus la liberté de hausser seulement les yeux. Et c'est à peine s'il nous est encore donné de nous ravoir de sa prise... »

L'habitude ne se forme donc pas en un jour. Elle a sa période de croissance et ne grandit qu'avec la complicité du temps. Elle n'est redoutable que quand elle a pris racine en nous, quand, par la répétition fréquente et réitérée des mêmes actes, elle est devenue réellement une habitude. Mais au début, — et c'est ce qui doit donner courage à l'éducateur qui la surveille, — quand elle commence à naître, il est aisé de l'empêcher de

croître. Un instituteur qui aura exactement établi le plan de la moralité, c'est-à-dire le tableau des vertus et des vices, qui en outre aura appris, en observant attentivement la nature d'un enfant, quels sont les défauts vers lesquels l'incline la pente de son caractère, peut aisément enrayer la formation des habitudes mauvaises. Qu'il n'attende pas le moment où il faudra en déshabituer l'élève : c'est dans son origine et dans ses principes qu'il est nécessaire d'attaquer et d'arrêter le mal. Si l'enfant a une fois menti, si l'adolescent s'est un jour débauché, ne disons pas qu'un premier mensonge n'est qu'un acte isolé, qui ne tire pas à conséquence, ou bien qu'il faut que « jeunesse se passe ». Par tous les moyens possibles opposons-nous à ce qu'ils retombent dans les mêmes fautes : étouffons dans son germe l'habitude naissante.

Peut-on se défaire d'une habitude? — Pour se défaire d'une habitude, on le comprend aisément, il faut autrement de temps, autrement de peine que pour la contracter. Pour prendre une habitude, en effet, il suffit de se laisser aller à répéter plusieurs fois une action, agréable le plus souvent puisqu'on est tenté de la renouveler. Pour la perdre et s'en débarrasser, au contraire, il faut se débattre afin de secouer le joug, lutter, lutter longtemps et constamment.

Kant pensait bien à tort qu'on peut s'affranchir d'une habitude par une résolution soudaine, et en un moment, par une sorte d'explosion de notre volonté. C'est que Kant attribuait au libre arbitre un pouvoir absolu qu'il n'a pas, celui d'interrompre brusquement l'ordre naturel des choses, d'opérer une solution de continuité dans la trame serrée de nos pensées et de nos actions. La vie morale ne comporte pas de ces coups de théâtre. Il ne suffit pas d'un *veto* de notre volonté pour changer la face des choses, et c'est seulement par un long et persévérant effort qu'on arrivera, si l'on y arrive, à supprimer une habitude.

Prenons l'exemple classique du buveur qui s'est promis plusieurs fois à lui-même de renoncer à la boisson, et qui y revient toujours. Le pauvre homme est plein de bonnes intentions : il s'est représenté souvent le tort qu'il fait à

sa santé et à sa bourse, toutes les conséquences de son intempérance. Mais voilà qu'en passant devant le cabaret qu'il fréquente, la tentation de la bouteille le sollicite de nouveau : il entre, il rencontre un ami, un compagnon, qui l'invite à boire, à faire comme lui. L'exemple et surtout l'habitude l'entraînent. Après tout, se dit-il, une fois de plus, cela n'est pas bien grave! C'est jour de fête nationale et de réjouissances publiques! D'ailleurs, on nous offre une liqueur nouvelle que je ne connais pas encore. Pourquoi ne pas y goûter? Pourquoi ne pas accepter la politesse qui m'est faite? Enfin, ce sera la dernière fois. Et quand j'aurai bu cette coupe, je prendrai plus énergiquement que jamais la résolution de ne plus recommencer....

Il recommencera, et après chaque rechute il sera plus faible, plus désarmé devant la tentation. A chaque fois, sa force de résistance diminuera, à moins qu'un accident grave, une maladie, ne lui fasse une nécessité de renoncer à son vice.

Quels moyens employer? — Voici une autre habitude, celle du fumeur, inoffensive souvent, mais parfois pernicieuse pour la santé. On a des raisons très fortes pour vouloir s'en libérer, le jour où l'on s'aperçoit qu'elle peut compromettre le jeu normal des fonctions organiques et altérer même notre mémoire, notre intelligence. Et cependant, quoique rien ne puisse généralement toucher notre égoïsme plus que le souci de notre santé physique et morale, le succès ne sera pas facile.

L'habitude de fumer est d'ordinaire invétérée. Ce n'est pas un passant d'un jour que l'hôtelier puisse mettre à la porte sans plus de façons. Elle s'est installée à demeure, elle a pris domicile chez vous. Elle représente des années et des années d'expérience, plusieurs milliers de petites jouissances particulières, qu'ont procurées autant de cigares ou de cigarettes. Comment lutter? A quelle tactique recourir? Faut-il prendre tout d'un coup la résolution d'en finir et de s'abstenir complètement? Ce serait peut-être la meilleure méthode, pour peu qu'on ait une réelle force de caractère. J'ai pourtant des amis qui en ont essayé, et à qui elle

n'a point réussi. D'autres pensent qu'on serait plus heureux dans ses efforts, en procédant par atermoiements successifs, en modérant l'usage sans le supprimer tout à fait, afin de ménager la transition, et d'arriver peu à peu à la libération définitive.

L'amendement progressif, le perfectionnement a petites doses, est en effet une méthode excellente. Un philosophe du XVIIe siècle, Lessius, la recommandait, parmi les règles qu'il proposait aux intempérants qui veulent se corriger, dans son curieux livre : *Le vrai moyen de vivre plus de cent ans dans une santé parfaite* (1). « La troisième règle, disait-il, est de ne point passer immédiatement d'une vie déréglée à une vie trop exacte, mais de le faire insensiblement... »

Mais souvent une rupture partielle n'aboutit pas plus qu'un essai de rupture complète. Il faut bien avouer que la faiblesse humaine rend certaines habitudes incurables. Et j'ai connu des fumeurs qui n'avaient trouvé le moyen de se corriger en apparence qu'en occupant leurs lèvres d'une autre manière, avec une cigarette inoffensive de camphre ou de goudron, avec un bout de bois de réglisse. Un autre mettait à la bouche une cigarette de tabac non allumée : le simulacre de sa manie lui suffisait, au moins pendant quelque temps.

Méthodes proposées par Bain. — Il n'est donc pas aisé de briser le joug d'une habitude. Les donneurs de conseils ne manquent pourtant pas, et ils nous suggèrent des moyens divers. Voici ceux que préconise Bain : « Voulez-vous, disait-il, vaincre une habitude? Agissez alors avec le plus de décision et d'énergie possible. Accumulez toutes les circonstances que vous pourrez pour renforcer les bons motifs; placez-vous avec persévérance dans des conditions favorables à votre nouveau genre de vie; liez-vous par des promesses incompatibles avec ancienne manière de vivre; prenez au besoin un engagement public, si la chose en est susceptible; bref, rassemblez autour de votre résolution tous les secours qu'il vous sera possible d'imaginer. »

(1) Lessius, philosophe et théologien flamand, mort en 1623.

Cela revient à dire qu'il faut éviter les occasions de tentation, et ensuite appeler à son aide tous les auxiliaires qu'on peut trouver dans l'opinion d'autrui, dans les encouragements de ses amis et de ses proches, comme dans les inspirations de sa propre conscience. Bien qu'on sache ce que valent les serments d'ivrogne, un engagement solennel, qui sera pris devant témoins, peut avoir son efficacité.

Bain complétait ses exhortations pressantes par un dernier conseil : « Évitez toute rechute ; ne souffrez pas qu'une seule exception se produise, avant que l'habitude nouvelle soit sûrement enracinée dans votre âme... Ne perdez jamais une bataille dans la lutte engagée.... »

La méthode de Franklin. — Plus vous avancerez en âge, plus vous vieillirez et vos habitudes avec vous, plus il sera malaisé de les déraciner. On n'organisera jamais trop tôt la lutte. C'est vers sa vingt-cinquième année que Franklin conçut le projet de se réformer et de poursuivre son perfectionnement moral. Pour atteindre son but, il imagina de mettre en pratique la règle que Descartes proposait aux savants, à un tout autre point de vue, celle qui consiste « à diviser les difficultés pour les mieux résoudre ».

Franklin avait établi un livret, une sorte de registre de comptabilité, où, décomposant la morale, il inscrivit treize vertus qu'il voulait acquérir : tempérance, silence, ordre, résolution, économie, etc. Il y avait joint un petit tableau synoptique, un « calendrier moral », sur lequel il notait, il pointait, chaque jour de la semaine, ses manquements et ses fautes ; réservant chaque semaine une attention spéciale à une seule vertu, puis passant à une autre, « de manière, dit Sainte-Beuve, à en faire un cours complet de morale en treize semaines, ce qui faisait juste quatre cours de vertu par an ». Et de même « que celui qui a un jardin à sarcler n'entreprend point d'arracher toutes les mauvaises herbes à la fois, — ce qui excéderait sa portée et sa force, — mais travaille sur un seul carré d'abord, et, ayant fini du premier, passe à un second ; de même, disait Franklin, « j'espérais bien avoir l'encourageante satisfaction de lire

sur mes pages le progrès fait dans une vertu, à mesure que je débarrasserais une ligne de ses mauvais points, jusqu'à ce qu'à la fin, après un certain nombre de tours, j'eusse le bonheur de voir mon livret absolument clair et net... »

Franklin procédait ainsi comme un commerçant avisé, qui a un certain nombre de dettes à payer et qui prudemment les échelonne, en proportionnant leur paiement aux rentrées d'argent sur lesquelles il peut compter. Comme un comptable exact, il avait toujours sous les yeux « l'état de la caisse de son âme ». Il appliquait la tenue des livres à la morale. Nous en retiendrons seulement ceci qu'il serait téméraire de vouloir lutter à la fois contre tous ses défauts.

Les habitudes à l'école. — Quoique à tout âge on puisse acquérir de nouvelles habitudes, c'est évidemment l'enfance, l'âge où la plasticité du caractère est à son maximum, qui s'y prête le mieux. Un éducateur n'a pas de plus grand devoir vis-à-vis de ses élèves que de les munir de bonnes habitudes qui les soutiendront toute la vie. « Les habitudes, a-t-on dit, plient la machine, font un homme rangé, sensé, laborieux, avant même qu'il se soit pénétré de l'excellence de ces vertus. » C'est ici, par conséquent, qu'éclate particulièrement cette vérité que l'action morale vaut plutôt par une suite continue d'influences que par de beaux discours sur le devoir.

« On ne fait pas des classes de caractère, disait Victor de Laprade, comme on fait des classes d'histoire ou de mathématiques.» On ne fait pas non plus des classes d'habitudes. Mais rien qu'en accoutumant l'enfant à la pratique régulière d'un devoir, en s'assurant qu'il répète ponctuellement chaque jour un même acte et qu'il renouvelle un même effort, on imprime à son caractère un pli souvent définitif et ineffaçable.

Il ne sera pas inutile pourtant de recourir au raisonnement et il ne sera jamais trop tôt pour faire connaître à l'enfant les lois de l'habitude. Faisons-lui comprendre quelle responsabilité il engage dans chacun de ses actes, que rien ne se perd dans le monde moral pas plus que dans le monde physique, et que les habitudes prises à l'école retentiront dans toute sa vie. Représentons-lui qu'un travail, pénible à l'origine, lui

deviendra facile et même agréable, grâce à l'habitude. Ne lui laissons pas croire que s'il est paresseux aujourd'hui, il ne s'expose pas à l'être davantage demain. Ce n'est pas la peine de me presser, dit l'enfant qui boude au travail : j'ai le temps ; et il s'amuse, il flâne. Il ne se doute pas que demain il sera encore plus faible, plus lâche devant l'effort à faire.

On ne saurait imposer d'emblée à l'enfant une habitude quelconque, surtout si elle lui répugne. Notez qu'une action faite avec déplaisir ne laisse pas après elle une tendance à la reproduire. S'il s'agit donc d'habitudes à prendre qui soient un peu pénibles au début, sachons ménager les transitions. Choisissons le moment le plus favorable, où l'effort que nous voulons transformer en habitude coûtera le moins de peine à l'écolier ; obtenons d'abord qu'il l'accomplisse au moins sans dégoût, avec indifférence : il le reproduira avec un déplaisir moindre, et il finira peut-être par y prendre plaisir. Insinuons en un mot les habitudes, et ne les imposons pas.

En ce qui concerne les habitudes vicieuses que l'écolier apporte parfois de la maison, nous ne devons pas trop nous en effrayer. Songeons qu'elles sont jeunes et nouvelles, et que par conséquent elles ne résisteront pas à l'action morale, autant que le feraient les habitudes d'un pécheur endurci. La bonne volonté n'est pas rare chez les enfants : si on leur montre clairement la laideur et les inconvénients d'un défaut, on obtiendra souvent qu'ils cherchent d'eux-mêmes à s'en corriger. M. James prétend même que si l'on dit nettement à un homme adonné à la boisson : « Vous êtes un buveur, un ivrogne ! » rien que le nom qu'on lui inflige, à raison de l'indignité qui s'y attache, le fera réfléchir ; et, prenant conscience de la qualification qu'il a méritée, il changera de conduite. Je doute fort que le procédé fût efficace avec des buveurs de profession. Mais avec un enfant qui ment, si on lui dit tout haut et devant ses camarades : « Vous n'êtes qu'un menteur » ! le sentiment de honte qu'il éprouvera aura certainement des effets salutaires et peut-être décisifs.

Ce qui vaudra mieux, ce sera d'user de patience et de douceur avec l'enfant vicieux. Soyons satisfaits, si nous parvenons

d'abord à espacer le renouvellement de l'action mauvaise. L'empire de la volonté avertie par nos leçons renaîtra peu à peu. L'enfant se débarrassera graduellement de son penchant, surtout si, appliquant la méthode des substitutions, nous avons su habilement susciter en lui des penchants différents qui l'entraînent du bon côté.

Ajoutons que, dans la lutte qu'il entreprend contre les mauvaises habitudes de ses élèves, le maître ne sera réellement fort que s'il est d'accord avec les parents. Il est presque désarmé, s'il ne peut pas compter sur la coopération et le concours des familles.

Les passions. — Les habitudes sont surtout dangereuses quand elles ont leur source dans des sentiments passionnés. Heureusement l'enfance ne connaît guère les sentiments de ce genre. L'adolescence est l'âge des passions et la maturité n'échappe pas à leur empire. Mais l'âge et l'inexpérience mettent généralement l'enfant à l'abri de ces tendances exaltées et exclusives, qui sont de vraies maladies morales, surtout quand notre faiblesse et notre négligence les laissent dégénérer en habitudes.

Il n'en faut pas moins, dès l'école, en prévenir l'apparition future. Par suite du développement exclusif de telle ou telle inclination, l'âme devient un terrain tout préparé pour l'éclosion des passions. Au contraire, un caractère équilibré, ordonné, ouvert à tous les bons sentiments, et qui partage sa faculté d'aimer entre tous les objets dignes de son amour, risquera moins de devenir la proie des violents mouvements de l'âme.

Recueillons les excellents avis que Marion donnait à ce sujet : « La vigilance, disait-il, vaut mieux que la répression ou les conseils. Il faut entourer de soins le petit enfant, pour qu'il grandisse en parfaite santé morale : cela dispense des récriminations tardives et des reproches inutiles. Épargner aux enfants les occasions de chute, veiller sur leur conduite en évitant qu'ils soupçonnent même votre surveillance, éloigner de leur vue les mauvais livres, les mauvais spectacles, prendre garde aux compagnies qu'ils fréquentent, ne se permettre en

leur présence que des conversations convenables, ne leur donner que de bons exemples, leur inspirer autant que possible le sentiment de leur responsabilité, en un mot, façonner et diriger leur croissance morale, de façon qu'ils soient sains et forts quand viendra l'heure des passions : c'est l'œuvre d'une éducation bien conduite. »

BIBLIOGRAPHIE.

MONTAIGNE, *Essais :* liv. I, ch. XXII, *De la Coutume.* — Mme NECKER DE SAUSSURE, *L'Éducation progressive,* liv. III, ch. I. — W. JAMES, *Talks for teachers :* ch. VIII, *la Loi de l'habitude.* — GUYAU, *Éducation et hérédité :* ch. II, *Pouvoir des habitudes.*

CHAPITRE X

L'IMITATION ET L'EXEMPLE.

La force de l'exemple. — La puissance de l'imitation. — Diverses formes de l'imitation. — L'imitation chez l'enfant. — L'imitation réfléchie. — Les lois de l'imitation. — L'exemple dans la famille. — L'exemple du maître. — L'exemple des camarades. — Dangers de l'imitation. — Les mauvais exemples. — Les exemples historiques. — Les exemples vivants.

La force de l'exemple. — « Un instituteur qui donne le bon exemple à ses élèves, a dit un pédagogue américain, vaut mieux à lui seul que mille manuels de morale. » En toutes matières d'enseignement, la leçon de choses est la plus efficace, la plus persuasive de toutes : or, dans l'éducation morale, la leçon de choses, c'est l'exemple. Et l'exemple tire sa force d'un des instincts les plus puissants de la nature humaine, je veux dire l'imitation.

Ce n'est pas d'aujourd'hui que date cette vérité. La route des préceptes est longue, disaient les anciens moralistes : celle des exemples est courte (1). Les *Vies des hommes illustres* de Plutarque, un peu oubliées aujourd'hui, ont été longtemps le bréviaire des honnêtes gens, qui allaient y puiser l'inspiration de leurs propres vertus, en étudiant et en admirant les beaux modèles des héros de l'antiquité. Les moralistes chrétiens n'ont jamais négligé de recommander, comme moyen d'édification, la lecture des vies des saints. Et comment oublier que le plus beau livre peut-être qu'ait produit la morale religieuse est intitulé l'*Imitation de Jésus-Christ ?*

La puissance de l'imitation. — Pour faire saisir la puis-

(1) *Longum iter per præcepta, breve per exempla.*

sance de l'imitation et l'importance de son rôle, il suffirait de rappeler qu'elle est la condition essentielle de l'acquisition du langage. L'enfant sans doute témoigne d'une certaine initiative verbale, quand il apprend à parler (1). Il a son langage à lui, ses cris, son gazouillement spontané. Instinctivement il émet des sons ; il fournit ainsi, en quelque sorte, la matière du langage. Mais la forme, c'est-à-dire les mots de la langue maternelle qui ont façonné cette matière première, c'est par imitation qu'il les répète.

Et ce n'est pas seulement dans cette acquisition du langage, qui est le fait capital des premières années de l'enfance, que l'imitation exerce son empire. A tous les âges de la vie, nous sommes soumis à ses lois. Les philosophes ont montré, dans des considérations savantes, qu'elle est une des conditions essentielles de la vie sociale. C'est grâce à elle, en effet, que les différences individuelles se fondent, s'harmonisent et que l'humanité aboutit à une assimilation chaque jour plus profonde.

Sans doute, et heureusement pour nous, il y a des forces antagonistes, qui rompent la monotonie et l'uniformité des actions toujours les mêmes, répétées par des hommes qui se singent, qui se copient les uns les autres. Il y a l'esprit d'initiative et l'esprit d'entreprise, le besoin d'inventer et de faire du nouveau, l'originalité, le sens propre, la liberté enfin. Mais combien est plus considérable tout de même la part des actes purement imitatifs !

Dans une société longtemps immobile, telle que le peuple chinois, les générations se succèdent, sans rien changer aux traditions immémoriales, transmises par les ancêtres. C'est un recommencement perpétuel des mêmes rites, des mêmes coutumes : l'homme d'aujourd'hui est la copie fidèle de l'homme d'il y a mille ans.

Qu'est-ce qu'une société civilisée, sinon celle où la presque unanimité des citoyens qui la composent se plient et se conforment aux mêmes usages ; où l'on s'habille, où l'on se

(1) Voir *l'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant :* ch. XI, *Comment l'enfant apprend à parler.*

meuble..., où l'on pense parfois comme son voisin ? Et lorsqu'une civilisation nouvelle se fonde, comme cela s'est vu au Japon, d'où provient le progrès accompli, sinon de l'imitation des peuples étrangers, qui ont pris les devants dans la marche de l'humanité, et auxquels on a emprunté leurs inventions et leurs arts ?

Diverses formes de l'imitation. — Mais nous n'avons à envisager ici l'imitation que dans la sphère restreinte de l'éducation morale ; et cela est suffisant pour montrer quelle est sa puissance, vu le rôle éminent qu'elle joue dans la formation des habitudes, des caractères et des mœurs, par l'influence de l'exemple.

Disons d'abord que l'imitation se présente sous des formes diverses, et comment, pur instinct à l'origine, elle peut devenir un mobile raisonné d'action, une manifestation intelligente de l'activité.

Les avis sont partagés sur la question de savoir quelle part d'importance il faut attribuer au degré d'intelligence dans la tendance à l'imitation. Buffon disait : « Parmi les hommes, ce sont ordinairement ceux qui réfléchissent le moins qui ont le plus le talent de l'imitation. » Et il ajoutait : « Ce talent d'imitation, bien loin de supposer de l'esprit et de la pensée chez les animaux, prouve au contraire qu'ils en sont absolument privés. » Dans le même sens, Darwin a écrit : « La tendance à l'imitation est vivace surtout chez les sauvages. »

Romanes (1) est d'une opinion contraire : « Comme la faculté d'imitation dépend de la faculté d'observation, elle se développera d'autant plus chez les animaux qu'ils seront plus intelligents. »

La contradiction est plus apparente que réelle, et il est facile de la résoudre, en faisant observer que les trois naturalistes n'ont pas parlé de la même forme d'imitation. Dans les actes imitatifs, comme dans toutes les manifestations de l'activité humaine, il y a toujours à distinguer ce qui relève

(1) Romanes, savant anglais, auquel nous devons, entre autres ouvrages intéressants, *l'Évolution mentale chez les animaux*.

de l'automatisme, de la machine, et ce qui appartient à la raison, à la volonté : « L'homme, disait Pascal, est automate autant qu'esprit. » L'imitation est tantôt inconsciente, spontanée et involontaire, c'est-à-dire machinale, tantôt consciente, réfléchie et volontaire, c'est-à-dire raisonnable et raisonnée. Ce qu'affirment Buffon et Darwin s'applique seulement à la première ; ce que dit Romanes, à la seconde.

L'imitation chez l'enfant. — L'étude psychologique de l'enfant nous découvre très clairement ces deux moments de l'imitation. Chez l'adulte, l'imitation impulsive, involontaire, coexiste avec l'imitation volontaire ; chez l'enfant, elle existe seule.

Que l'enfant soit extrêmement imitatif, et qu'il le montre de très bonne heure, qu'il ressemble en cela à un petit singe, c'est ce qu'il n'est pas besoin de prouver. Ce ne sont pas seulement les sons, la voix humaine, tout ce qu'il entend, qu'il essaie de reproduire. C'est tout ce que perçoivent ses yeux, tout ce qui frappe ses regards. Il est comme la photographie vivante de tout ce qu'il voit.

Mais toutes ces singeries de l'enfant n'émanent pas assurément d'une volonté consciente. C'est bien à tort qu'on a prétendu que « l'enfant qui imite a déjà une volonté ; qu'un mouvement imitatif, quand il est exécuté pour la première fois, l'est intentionnellement, c'est-à-dire volontairement ». Il est manifeste que, dans ses commencements, l'imitation est automatique, presque réflexe : le résultat d'une tendance instinctive à accueillir docilement les suggestions d'autrui et à répéter ce que l'on voit faire. La faiblesse physique et morale, le défaut d'initiative volontaire, l'absence d'individualité, chez un petit être qui n'a pas encore nettement conscience de son moi, tout cela conduit l'enfant à être un fidèle et aveugle imitateur. N'ayant encore à sa disposition qu'un très pauvre fonds d'idées, impuissant à agir par lui-même, il cède aux impulsions étrangères ; il est à la merci des impressions qui le sollicitent de toutes parts. Il n'est qu'un reflet de son entourage. Comme le disait Fénelon : « L'ignorance des enfants, dans le cerveau desquels rien n'est encore imprimé, et qui

n'ont aucune habitude, les rend souples et enclins à imiter tout ce qu'ils voient. »

L'imitation réfléchie. — L'imitation, même sous sa forme la plus élémentaire, suppose tout au moins la perception de ce qui est imité. Pour que l'enfant répète ou s'essaie à répéter, plus ou moins gauchement, les gestes et les attitudes de ceux qui l'entourent, il faut qu'il les ait vus, et pour qu'il imite un son il faut qu'il l'ait entendu. Donc, une représentation intellectuelle plus ou moins nette, qui sera, soit une perception, si l'on imite immédiatement ce qu'on voit ou ce qu'on entend, soit un souvenir, une image, si l'imitation déjà plus libre s'exerce à distance, tel est le caractère général de l'acte imitatif.

Mais si, à l'origine et à son premier degré, l'imitation suit la pente de l'instinct, sans que l'enfant s'en doute presque, elle ne tarde pas à devenir un effort conscient, réfléchi et par conséquent volontaire. La réflexion, nous l'avons dit, quand elle passe dans le désir, le transforme en volonté : il en est de même quand elle s'insinue dans l'imitation.

L'enfant imite alors, par une initiative qui lui appartient, certaines actions qu'il a particulièrement observées, et qui, pour une raison ou pour une autre, lui paraissent mériter d'être reproduites. L'imitation réfléchie implique doublement la participation de la volonté : d'abord dans l'attention qu'on accorde à un acte, à une façon de faire, de préférence à toute autre ; ensuite dans l'effort qu'on est obligé de faire pour reproduire exactement ce qu'on veut imiter.

Il n'est pas douteux que c'est de cette imitation-là que l'éducateur doit surtout se préoccuper, en choisissant les exemples qu'il propose à ses élèves : c'est la seule dont il soit le maître et qu'il puisse gouverner. Quant à l'imitation instinctive, elle agira, qu'il le veuille ou non ; elle agira plus ou moins, selon les circonstances, dans des conditions et d'après des règles que nous allons indiquer ; et l'on ne pourra réagir contre son action fatale que dans la mesure où il sera possible de modifier ces circonstances et ces conditions.

Les lois de l'imitation. — On peut distinguer trois principes, trois conditions au moins, qui facilitent et favorisent

l'imitation, ou qui, autrement dit, accroissent la force de l'exemple : 1° la sympathie, l'affection que l'enfant ressent pour son modèle ; 2° le respect que ce modèle inspire, et à plus forte raison l'admiration qu'on lui a vouée ; 2° enfin, la similitude de l'âge, du genre d'occupation. Nous allons voir tour à tour chacun de ces trois éléments jouer son rôle, avec une force particulière, dans trois cas différents : lorsque l'enfant imite des parents qui se font aimer ; lorsqu'il imite un maître qui se fait respecter ; enfin, lorsqu'il imite ses camarades d'école, ses compagnons d'âge. Nous n'oublions pas d'ailleurs que ces trois conditions, bien qu'elles puissent agir isolément, mêlent souvent et confondent plus ou moins leurs diverses influences. L'exemple sera d'autant plus persuasif qu'à la fois nous aimerons et nous respecterons celui qui nous le donne. De même la tendance à l'imitation sera plus forte, si les bons exemples nous viennent d'un camarade dont nous avons fait notre ami, parce qu'alors la ressemblance de l'âge et l'affection s'uniront pour nous entraîner.

Ajoutons qu'une condition générale préside à l'action de ces trois causes distinctes : c'est la présence du modèle, et par suite la possibilité de le fréquenter. La contagion de l'exemple est d'autant plus active que l'exemple est plus rapproché de nous, qu'il se produit sous nos yeux, et qu'observé directement il frappe davantage nos sens et notre imagination.

L'exemple dans la famille. — L'affection, la sympathie, l'amour, se placent au premier rang parmi les sentiments dont on pourrait dire qu'ils sont les « introducteurs » de l'imitation. Nous sommes plus particulièrement portés à imiter ceux que nous aimons. Un simple sentiment de sympathie suffit même pour nous y disposer.

« De la sympathie, disait Mme Necker de Saussure, naît une pente à l'imitation. Après avoir senti comme nous, l'enfant veut agir comme nous. » Et Tarde écrivait : « L'aimant copie l'aimé. »

La sympathie, on le sait, a deux sens : tantôt, elle n'est que la faculté qui nous fait participer aux joies ou aux peines d'autrui ; tantôt, le penchant qui attire deux personnes l'une

vers l'autre et leur inspire une mutuelle affection. Sous sa première forme, la sympathie, à vrai dire, n'est que l'imitation elle-même, une imitation morale, puisqu'elle n'est que le secret besoin de mettre nos sentiments et nos pensées d'accord avec les sentiments et les pensées de nos semblables. L'enfant qui pleure en voyant pleurer, qui devient triste quand sa mère est triste, ne fait au fond qu'imiter. De même la sympathie, considérée comme un sentiment d'affection, est aussi un principe d'imitation. Ce sont les parents qu'il aime, ce sont les sœurs et les frères qu'il chérit, que l'enfant imitera de préférence. Aimer quelqu'un, n'est-ce pas en partie vouloir lui ressembler ? Le désir d'imitation est irrésistible quand il est porté sur les ailes de l'amour. Et cela est vrai de l'amour filial comme de toute autre forme d'amour.

Considérons d'ailleurs qu'à l'affection qu'inspirent le père et la mère s'ajoute, pour influencer l'enfant, l'autorité qu'ils tiennent de la nature ; et encore, précisément parce qu'ils vivent plus constamment avec lui, au moins dans les premières années, que leurs exemples sont plus souvent sous leurs yeux.

L'exemple du maître. — Les parents jouent donc à tous les points de vue, dans la vie des enfants, un rôle exemplaire, qui peut avoir les plus graves conséquences, en bien comme en mal. Comment un fils qui voit son père toujours au travail ne serait-il pas incité à devenir laborieux lui-même, par imitation ? Et inversement, comment le spectacle continu que donne à sa fille une mère désordonnée, malpropre, n'aurait-il pas pour conséquence de faire d'elle, à son image, une petite créature de tenue négligée et déréglée ? Ce sont les mauvais exemples des parents qui font les enfants mal élevés.

Sans être doué de la même efficacité que l'exemple des parents, l'exemple du maître n'en a pas moins un grand intérêt. Et ici apparaît avec plus d'éclat que dans la famille un nouveau principe d'imitation, la tendance à vouloir ressembler à ceux qui sont au-dessus de nous, qui non seulement nous dominent du fait de la fonction qu'ils occupent, mais qui nous sont supérieurs par leur savoir, par leur rang social.

Tarde a fait remarquer que les personnes qu'on est le plus

porté à imiter sont celles auxquelles on doit obéissance. « Les masses, dit-il, ont toujours eu un penchant à copier les rois, la cour, les classes supérieures, dans la mesure où elles ont accepté leur domination... De tout temps les classes dominantes ont été les classes modèles. » La comédie de Molière, *le Bourgeois gentilhomme*, est comme l'illustration de cette vérité. Dans la famille, même aux temps primitifs, lorsque l'autorité paternelle était un pouvoir absolu, fondé sur la crainte plus que sur l'amour, « le père était l'infaillible oracle et le souverain roi de l'enfant : par cette raison il était son modèle suprême ». La docilité et la crédulité entrent pour beaucoup dans la tendance à l'imitation.

Les plus savantes leçons, les plus éloquentes même, n'égaleront jamais la prédication muette des bons exemples. La suggestion de l'exemple sera d'autant plus forte qu'elle est plus dissimulée, que l'enfant ne s'en défie pas, et que son influence le pénètre sans qu'il s'en doute. Avertissements, conseils, menaces, réprimandes, récompenses, rien n'est comparable à l'action souveraine de l'imitation. Quand le bon exemple vient de haut, quand il est donné par l'instituteur lui-même, l'autorité qui s'attache à sa situation et à sa personne en décuple la force. Comment les élèves ne voudraient-ils pas s'efforcer d'imiter un maître qu'ils aiment, qu'ils estiment et qu'ils respectent ? Que sera-ce, s'ils l'admirent comme les élèves de Fontenay admiraient Pécaut !

D'autre part, un maître aura beau prêcher le devoir et la vertu : si ses actes démentent ses paroles, s'il lui arrive de se mettre en colère après qu'il a célébré la modération et la patience, s'il n'est pas lui-même un modèle d'exactitude alors qu'il aura recommandé à ses élèves l'ordre et la régularité dans leur travail, ils s'autoriseront de ses exemples pour ne pas suivre ses conseils. Et il ne faut pas oublier que l'œil observateur de l'enfant ne laisse rien passer, qu'il épie les moindres actions, les moindres gestes de ses professeurs, et aussi que son esprit malicieux a plaisir à les trouver en faute.

L'exemple des camarades. — La nature humaine est « ondoyante et diverse » : on ne saurait trop le répéter après

Montaigne. Elle l'est au point que des causes contraires peuvent produire des résultats moraux analogues ou semblables.

N'est-il pas contradictoire en effet, après avoir dit que l'imitation s'attache de préférence aux actes de nos supérieurs, de constater maintenant cet autre fait qu'elle n'est jamais plus puissante que quand elle agit entre égaux ? C'est cependant la vérité. Qui ne sait combien est grande l'influence que des camarades de même âge exercent les uns sur les autres !

D'une part, sans doute, l'enfant, par une sorte d'ambition, de vanité et de gloriole puérile, choisira pour modèles, parmi ses camarades, ceux qui sont plus forts, plus âgés que lui. Il aime à hausser sa petite taille, à jouer au jeune homme. Mais d'autre part, avec tous ceux qui, du même âge que lui, suivent la même classe, jouent dans la même cour de récréation, quelle inclination n'a-t-il pas à les imiter ? Il les imitera instinctivement dans leurs gestes, dans leurs manières, dans leur façon de parler, dans leur prononciation, jusque dans leur accent. Il les imitera volontairement, pour peu qu'il ait un bon naturel, dans leur sagesse, dans leur ardeur au travail. Ceux qui se ressemblent déjà en quelque chose aspirent à se ressembler toujours davantage.

Le danger des mauvaises compagnies est un vieux lieu commun de la morale : nous n'y insisterons pas. Rappelons-nous plutôt de quel secours nous a été, dans le développement de notre propre esprit, l'imitation de nos bons amis de jeunesse, de ceux avec lesquels nous avons vécu intimement et collaboré dans les mêmes études. Nous les imitions dans leurs lectures, dans leurs méthodes de travail, dans l'emploi de leurs promenades aux jours de congé. Nous en devenions meilleurs : c'était de l'émulation, sans doute, mais l'émulation, avant de vouloir surpasser, veut égaler, c'est-à-dire imiter.

Dangers de l'imitation. — L'imitation est une arme à deux tranchants. Si, d'un côté, elle tend à faire passer en nous les bonnes qualités que nous avons remarquées chez les autres, elle fait aussi une sorte de propagande secrète au profit de leurs mauvaises qualités. Elle est ouvrière de vice, non moins que de vertu. Il y a de véritables épidémies morales qui pro-

pagent, d'individu à individu, les mauvaises habitudes. Le fléau de l'alcoolisme ne ferait pas un si grand nombre de victimes, si l'exemple ne lui venait pas en aide : pourquoi ne pas faire nous-mêmes ce que tant de gens se permettent autour de nous?... On trouve ainsi dans la conduite d'autrui une excuse à sa propre conduite, une justification de ses fautes personnelles, et le maléfice d'une tentation est autrement puissant quand nous voyons que nombre d'hommes y ont succombé avant nous. Le vice assurément s'introduit en nous par la porte que nos passions lui ouvrent, mais il se communique aussi par la contagion, par la suggestion de l'exemple.

C'est surtout dans les années d'enfance que l'instinct d'imitation est dangereux : car alors les armes dont l'adulte peut se servir pour lutter contre les mauvais exemples ne sont pas encore forgées. L'enfant imite tout, le mal comme le bien, le laid comme le beau. C'est que ni le goût, auquel répugnent les choses laides, ni la conscience, qui fait détester les actions immorales, ne sont encore nés dans son âme.

Mais qu'elle nous conduise au bien ou au mal, l'imitation porte en elle un vice originel : elle contrarie dans son développement, parfois elle étouffe notre propre personnalité. Ceux-là parmi les hommes sont le plus disposés à l'imitation qui ont le moins de forces individuelles, et qui par suite trouvent plus commode pour leur paresse d'imiter, de copier les autres, au lieu de penser et d'agir par eux-mêmes. Nécessaire dans le premier âge, parce qu'elle a pour résultat d'apprendre à l'enfant tout ce qu'il a besoin de savoir et de faire, afin de s'élever peu à peu au niveau de ses semblables, afin d'entrer dans le grand courant de l'humanité, l'imitation devient chez l'homme fait dangereuse et funeste : une école de docilité servile, où l'originalité ne peut éclore, où la personnalité dégénère et s'efface peu à peu.

Les mauvais exemples. — Il va de soi qu'on écartera le plus possible de la vue de l'enfant n'importe quels mauvais exemples, et surtout la fréquentation des mauvais camarades. Une pêche, une poire pourrie peut par son contact contaminer toute une corbeille de fruits. Un enfant vicieux ou

simplement mal élevé, s'il a en même temps des qualités brillantes qui séduisent et excitent la sympathie, peut gâter et corrompre toute une classe. Le seul remède en ce cas, c'est l'exclusion, l'élimination du coupable.

Mais la nature humaine est tellement un tissu de contradictions que les mauvais exemples peuvent produire parfois d'heureux effets. Le proverbe : « A père avare, fils prodigue » nous prouve, quand il se réalise dans les faits, que, pour avoir vu de près les inconvénients d'un défaut, nous en sommes détournés, et nous nous jetons dans l'excès contraire, qui est aussi un défaut. Ce qui vaut mieux, et ce qui arrive aussi, c'est que, pour avoir assisté, par exemple, aux scènes de colère qui ont troublé le ménage de ses parents, et dont il a souffert lui-même, un enfant devienne, par une sorte de protestation et de réaction souvent inconsciente, le plus doux et le plus patient des hommes. C'était la méthode des Spartiates, qui, afin de dégoûter les jeunes gens de l'intempérance, leur faisaient voir des Ilotes ivres : méthode d'un emploi délicat et dangereux, car on n'est pas toujours sûr que la force de l'exemple ne l'emportera pas sur la répulsion qu'il inspire.

Les exemples historiques. — S'il est vrai qu'aucune de nos actions n'est perdue pour nous-mêmes, que chacun de nos actes, bon ou mauvais, a son retentissement dans notre conduite future, et contribue à diriger vers le bien ou vers le mal le courant de notre vie, il est incontestable aussi que les actions des autres hommes, de ceux qui nous ont précédés sur cette terre et dont nous savons l'histoire, exercent sur notre caractère, pour peu qu'elles soient présentes à notre imagination, une influence profonde. Le passé rayonne sur le présent. Les âmes disparues revivent dans les âmes des générations nouvelles. Les exemples des anciens façonnent les esprits des nouveaux venus dans la vie, et, comme on l'a dit, « les morts gouvernent les vivants ».

« Tournez vos jeunes imaginations, s'écriait Blackie, vers les nobles galeries des grands hommes, vers le Walhalla des âmes héroïques de tous les temps et de tous les lieux. Vous vous sentirez excités au bien et vous rougirez de commettre

une bassesse, sous les regards de cette armée de grands témoins. »

Lisons encore ce beau passage de Ruskin : « Comment pourrions-nous estimer assez haut l'influence qu'on exercera sur les âmes de nobles jeunes gens, au moment où le monde s'ouvre à leurs esprits, en exposant devant eux des représentations fidèles et émouvantes, qui fassent apparaître à leurs yeux les grands hommes et leurs actions !... Combien de bonnes résolutions, qui sont de nature à modifier et à exalter le cours entier de leur vie intérieure, ne seront-ils pas appelés à prendre, alors que, dans une sorte de demi-jour de rêve, ils apercevront à travers leurs propres larmes d'émotion, les yeux fixés sur eux, les ombres de ces grands morts immobiles et calmes, perçant de leur regard les âmes qui les contemplent, ou bien qu'ils auront l'illusion que les lèvres de ces héros se meuvent pour prononcer à leur adresse de redoutables reproches ou de muettes exhortations !... »

Prenons garde pourtant que ces grands exemples, qu'on nous propose en enflant la voix ne soient trop hauts et plus propres à exciter un enthousiasme passager qu'à provoquer une imitation durable. Il ne s'agit pas de faire des héros : nous n'aspirons qu'à des vertus plus simples, plus familières, aux vertus de la vie ordinaire. Nous chercherons donc, de préférence, des modèles plus accessibles ; et nous les chercherons autour de nous, parmi les hommes de notre temps, dont les vertus sont davantage à notre portée.

Les exemples vivants. — Une des lois de l'imitation, c'est que son action s'exerce en raison directe de la proximité du modèle, en raison inverse de la distance. En d'autres termes, plus sont rapprochés de nous les exemples qui nous sont proposés, plus nous sommes portés à les imiter. Mieux valent par suite les exemples des vivants que les exemples des morts.

Ceux d'entre nous auxquels il a été donné d'approcher, de fréquenter des personnes d'une moralité irréprochable, ou mieux encore des hommes de vertu active, de dévouement social, savent quel profit ils ont retiré de cette fréquentation.

Il y a quelque chose de supérieur à la lecture édifiante de la vie d'un héros de l'humanité : c'est l'influence vivante d'un homme de bien, quand on a eu le bonheur d'entrer en contact avec lui.

Mais les hommes de rare vertu ne courent pas les rues ; en tout cas, il n'est pas permis à tout le monde de lier commerce avec eux. Du moins, on peut se renseigner sur eux, se mettre au courant de leurs actions, de leurs méthodes intellectuelles et morales, se familiariser ainsi avec des vertus « en chair et en os », des vertus qui ne sont pas des fictions rêvées par l'imagination de romanciers, ni des exemples perdus dans le lointain des âges.

Le récit de la vie d'un Pécaut, le récit de la vie d'un Pasteur seront autrement émouvants et efficaces que les biographies des grands hommes d'Athènes et de Rome.

Nous n'aurons pas, pour nous refuser à suivre leurs exemples, le prétexte qu'ils ont vécu dans d'autres temps, dans des conditions plus favorables. Ils ont travaillé, ils ont fait le bien près de nous, dans le même milieu que nous. Comment ne serions-nous pas excités à suivre leurs exemples, plus que s'il s'agissait d'un Descartes ou même d'un Pestalozzi ?

BIBLIOGRAPHIE.

TARDE, *les Lois de l'imitation*, Paris 1897. — Mme NECKER DE SAUSSURE, *L'Éducation progressive*, liv. II, ch. IV. — GUYAU, *Éducation et Hérédité :* ch. I, *la Suggestion et l'éducation*, etc. — Drs VIGOUROUX et JUQUELIER, *La Contagion mentale*, Paris 1905.

CHAPITRE XI

LA DISCIPLINE ET L'AUTORITÉ.

La discipline en général. — La discipline libérale. — Instructions officielles. — Effets heureux d'un encouragement. — Conditions matérielles de la discipline. — La surveillance. — L'autorité morale du maître. — Fondements de l'autorité. — Le bon instituteur, d'après Guizot. — Qualités à exiger d'un bon maître. — Comment se perd l'autorité. — La discipline libérale dans un pénitencier. — Deux moments dans la discipline. — But supérieur de la discipline. — Apprentissage de la liberté.

La discipline en général. — Avant de parler de la discipline répressive, celle qui punit, il convient d'étudier la discipline, autrement importante, qui prévoit et qui prévient, qui, rend plus rare la nécessité de recourir aux punitions, et qui par divers moyens, mais grâce surtout à l'autorité morale du maître, maintient le bon ordre dans l'école et dans les classes.

Il n'est pas besoin d'insister pour en faire comprendre l'importance. Nous ne songeons pas encore, et j'espère que nous ne songerons jamais à imiter Tolstoï et son école « nouveau modèle » de Yasnaïa Poliana. Le grand romancier russe, on le sait, a d'étranges idées en matière d'éducation. Le Rousseau slave abonde en hardiesses qui dépassent de beaucoup les paradoxes les plus aventureux de l'auteur de l'*Émile*. L'école, telle qu'il la rêve et qu'il a essayé de la fonder, ne connaît aucune discipline. A Yasnaïa Poliana, pas de programmes, pas de règlements; les élèves choisissent eux-mêmes leurs sujets d'études, selon leur fantaisie; ils peuvent faire entendre au maître qu'il n'y a pas lieu de continuer un enseignement qu'ils n'agréent pas; ils ne travaillent que dans la mesure où ils

le veulent ; ils s'installent comme il leur plaît, sur les tables, par terre, sur les genoux de leurs camarades.

L'école à la Tolstoï, en un mot, serait une école qui s'élaborerait en pleine liberté, dans un désordre anarchique. Chaos et confusion à l'origine, elle ne s'organiserait que peu à peu, par le jeu seul des forces naturelles, de même que dans la cosmogonie d'Épicure l'ordre du monde sort à la longue des mouvements fortuits et du jeu désordonné des atomes.

Tolstoï n'a pas trouvé d'imitateurs : son expérience personnelle n'a aucunement justifié ses espérances, et en tout pays les éducateurs restent convaincus que, dans toute école, une discipline s'impose, libérale sans doute, mais exacte et ferme dans ses règlements et ses lois.

La discipline libérale. — Il n'est pas question, bien entendu, par opposition aux idées chimériques de Tolstoï, de recommander un retour à la discipline oppressive des écoles d'autrefois, à celle qui usait et abusait des punitions les plus arbitraires et les plus violentes. Un pédagogue américain, cité par M. Buisson, présentait en ces termes, il y a une trentaine d'années, le tableau de la discipline telle qu'on la pratiquait dans certaines écoles de son pays : « Il n'est pas rare qu'un élève soit fouetté pour avoir cassé un carreau, pour n'avoir pas su sa leçon, pour être arrivé en retard. Menaces, injures, coups, corrections, châtiments corporels, tous les moyens sont bons. Un élève ne sait pas sa leçon : on lui tire les oreilles, les cheveux ; un autre a déchiré son livre : on le frappe sur les doigts ; un autre a bavardé : on l'envoie dans un coin de la salle se tenir debout sur un pied... »

Ces formes brutales d'une discipline inintelligente et tyrannique ne sont plus de notre âge. D'autres conceptions ont prévalu ; les mœurs scolaires se sont adoucies, et rares sont aujourd'hui ceux qui persistent à recommander encore la discipline de fer demeurée trop longtemps en honneur.

Instructions officielles. — Les belles instructions officielles de 1890 ont admirablement défini les caractères de la discipline libérale, qu'on essayait à cette date d'introduire dans les lycées et, bien qu'elles aient été rédigées en vue de

l'enseignement secondaire, les écoles de tout ordre peuvent en faire leur profit.

« Voulant donner avant tout aux élèves le sentiment de leur responsabilité et l'habitude de se conduire, il faut, disait-on, réduire au strict nécessaire tout ce qui est contrainte et punition, établir résolument un régime libéral... Au vieux système de punitions et de récompenses, qui ne s'adressait qu'aux sentiments égoïstes, doit succéder la mise en œuvre patiente, obstinée, systématique, de la raison et des sentiments moraux. Plus de pénalités n'ayant pour but que d'exercer des représailles, d'infliger une souffrance... Le commencement de la sagesse sera de supprimer toute prescription étroite, dont la nécessité n'apparaît point : de ce genre est au premier chef la règle monastique du silence. Autant le silence est nécessaire au travail dans la classe ou dans l'étude, autant il est inutile dans les mouvements et durant les repas... La discipline sera facilitée dans une mesure qu'on ne saurait dire par tout ce qu'on pourra faire pour que les élèves soient heureux, confiants, de bonne humeur, et ne songent plus à s'arroger vis-à-vis de leurs maîtres les droits de belligérants. A l'état de lutte qui justifie aux yeux des enfants, non seulement tous les enfantillages, mais les ruses de guerre, la dissimulation, les complots, il faut substituer un état de paix. Au lieu de suspecter *a priori* la bonne foi de l'enfant, supposons-la de parti pris ; croyons-le sur parole, faisons-lui crédit largement. Prodiguons-lui l'estime, pour qu'il veuille la mériter ! »

C'est en s'inspirant de ces préceptes de douceur que la discipline créera dans l'école une atmosphère de calme et de paix, de confiance réciproque, qui rendra presque inutile le recours aux punitions, puisqu'elle aura pour résultat, sinon de supprimer, du moins de raréfier les occasions de faute. De toutes les recommandations faites nous retiendrons surtout celle-ci, que le maître doit se présenter aux élèves, non comme un adversaire qui vient engager un combat de toutes les heures contre leurs penchants, mais comme un ami qui ne professe à leur égard aucune méfiance, qui veut simplement les aider à être de plus en plus ce qu'ils doivent être. « L'art

de modifier un individu, a dit fortement Guyau, consiste à lui persuader qu'il est déjà ou qu'il peut devenir autre qu'il n'est, à le convaincre qu'il est capable du bien et incapable du mal, afin de lui donner en fait cette puissance et cette impuissance. L'art de conduire les jeunes gens consiste avant tout à les supposer aussi bons qu'on souhaiterait qu'ils fussent. En général, croire à la méchanceté de quelqu'un, c'est le rendre plus méchant qu'il n'est. Il suffit bien souvent au contraire de dire ou de laisser croire aux enfants qu'on leur suppose une bonne qualité, pour qu'ils s'efforcent de justifier cette opinion. »

La confiance que nous témoignons aux enfants les engage à s'en rendre dignes. Rappelons-nous ce que disaient les élèves du collège de Rugby : « On aurait honte de mentir à notre directeur Arnold : il vous croit toujours (1) ! »

Effets heureux d'un encouragement. — L'expérience nous montre à chaque instant qu'un peu de confiance de la part du maître, un simple encouragement, valent mieux, pour réformer la conduite et le travail d'un élève, que la répression et la punition.

M. Morlet, dans son livre *l'Éducation morale,* rapporte à ce propos une anecdote bien caractéristique : « Un maître avait dans la salle d'étude qu'il surveillait un très mauvais élève, dont le carnet portait régulièrement la note *mal.* Un soir, en rédigeant ses notes, ce maître se trompa de ligne et lui mit la note *assez bien,* croyant l'attribuer à un de ses camarades. Étonnement de l'élève qui en fait la remarque au maître. Celui-ci, ne voulant pas confesser son erreur, lui répondit qu'en effet la note était indulgente, mais qu'il avait cru remarquer chez le petit dissipé une tendance à l'amélioration, et que, pour l'encourager, il lui avait donné une note meilleure. L'enfant revint à son banc, silencieux, un peu rêveur. Quel travail de réflexion s'opéra dans son jeune cerveau ? Toujours est-il que le lendemain il avait encore la note *assez bien*, méritée cette fois, et qu'il ne tarda pas à s'amender tout à fait (2). »

(1) Thomas Arnold (1795-1842) a laissé en Angleterre la réputation d'un grand éducateur.

(2) Morlet, *l'Éducation morale au collège,* Paris 1887.

Conditions matérielles de la discipline. — Pour que la discipline libérale puisse s'exercer utilement, et sans nuire au travail des élèves, il y a d'ailleurs des ménagements à prendre. Il faut lui fournir, pour ainsi dire, une armature de conditions extérieures et matérielles, qui la soutiennent et règlent son action. Il faut, selon les expressions de Gréard, qu'il y ait « un code disciplinaire, qui place l'enfant comme en présence du marbre de la loi ». Un régime de libéralisme qui, dans l'école aussi bien que dans la société, ne s'appuierait pas sur une sorte de Constitution, c'est-à-dire sur un ensemble de lois et de règlements, serait dangereux et fatal au bon ordre.

La discipline libérale sera au contraire facile dans une école où l'emploi du temps est nettement et méthodiquement établi, où des règles fixes déterminent l'heure des leçons, la durée des récréations, la suite des exercices. Pestalozzi, bien qu'il lui arrivât parfois de gifler ses élèves, était certainement, dans ses tendances générales, un partisan de la discipline de liberté ; mais il maniait maladroitement un instrument excellent ; il ne lui faisait point produire de bons résultats, parce qu'il n'avait jamais su ni voulu établir dans ses écoles de règlements fixes, parce qu'il n'avait pas de méthode et enseignait d'une façon désordonnée.

Ce qui facilite aussi l'usage de la discipline libérale, c'est un classement régulier des élèves. Lorsque dans une même classe sont réunis par la force des choses, — et c'était le cas des écoles de Pestalozzi, — des élèves inégaux par l'âge, par le degré d'instruction, par le développement moral, le désordre est le résultat presque inévitable de ces inégalités et de ces disproportions.

Une bonne organisation pédagogique est donc la condition nécessaire de la discipline. Lorsqu'ils sont conviés à un enseignement régulier, soutenus dans leur travail par la variété des exercices, ranimés par des récréations fréquentes, soumis à des règles invariables, qu'on leur a fait connaître et qui doivent être affichées dans la salle de classe, ne demeurant jamais inoccupés, intruits d'avance de tout ce qu'ils doivent faire aux diverses heures de la journée, les

élèves ne seront guère portés à la dissipation. Ils se disciplineront d'eux-mêmes, et la police de l'école se fera presque toute seule : à cette condition pourtant que le maître ne renonce pas à une surveillance attentive, à condition surtout qu'il ait acquis sur ses élèves une réelle autorité, non pas seulement celle qu'il tient de ses fonctions, mais celle qui s'attache à sa personne par le respect qu'il inspire.

La surveillance. — La surveillance est une des pratiques essentielles de la discipline préventive. Certes il faut désirer que l'enfant le plus tôt possible apprenne à se garder lui-même; dès que l'arbrisseau a grandi, on enlève le tuteur qui maintenait droite sa tige frêle et chancelante. L'écolier néanmoins a encore besoin d'être surveillé, dans ses actions comme dans son travail. Les anges gardiens n'existent plus; mais il faut retenir l'idée qui inspirait cette aimable fiction.

La surveillance est nécessaire à divers points de vue : d'abord, pour protéger l'enfant contre les accidents possibles, pour écarter de lui, dans les récréations, dans les promenades, les dangers auxquels l'exposerait son imprudence; ensuite, pour empêcher et prévenir les fautes, pour l'avertir et l'arrêter au moment où il va les commettre. Plus on désire échapper à la nécessité de punir, plus il importe d'épargner à l'enfant, à son étourderie, à sa légèreté, les occasions de mal faire. Combien la discipline devient plus aisée avec un maître vigilant, qui surveille tous les mouvements, tous les gestes de ses élèves, qui épie et guette leurs dispositions, qui, d'un mot ou d'un regard, arrête le commencement d'une conversation, domine l'attention au moment où elle s'endort, qui est présent, pour ainsi dire, aux quatre coins de la salle de classe, de sorte que pour lui rien ne passe inaperçu!

Enfin, comme malgré toutes les précautions il y aura toujours des fautes commises, et qu'il faudra les punir, la vigilance est indispensable, pour que le maître surprenne et découvre les défaillances de conduite, les petits méfaits de ses élèves. Si, par inattention et négligence, il ne relève pas les premiers symptômes d'une inclination vicieuse, l'élève, qui constate qu'on ne l'observe pas, se croira assuré de l'impunité,

et il n'hésitera pas à récidiver. Un bon directeur d'école doit savoir tout ce qui se fait dans la maison; un bon maître, tout ce qui se fait dans sa classe. Il serait tout à fait fâcheux qu'ils attendissent, pour en être informés, les rumeurs de la voix publique ou les réclamations des parents.

Mais, bien entendu, la surveillance, pour rester digne de celui qui l'exerce, doit être discrète et loyale. Il ne faut pas qu'elle dégénère en un espionnage soupçonneux et policier, qui agacerait et irriterait les élèves, et dont l'effet le plus sûr serait de les jeter dans la dissimulation et la ruse. Il faut encore plus qu'elle s'abstienne de faire appel à des rapports, à des témoignages d'élèves. La délation est heureusement un des actes qui répugnent le plus à la loyauté des enfants ; mais lorsque par hasard un bas sentiment de jalousie les y pousse, ou même simplement une sotte envie de parler, toute dénonciation doit être impitoyablement repoussée.

L'autorité morale du maître. — La surveillance est une tâche ingrate, mais nécessaire. Elle devient d'ailleurs moins pénible, elle n'a même que rarement à se montrer, dans les écoles où l'autorité du maître, de mieux en mieux établie, réussit à écarter l'esprit d'indiscipline. Le grand point en effet, la condition essentielle du succès des méthodes libérales de discipline, c'est le caractère du maître, son ascendant fondé sur le mérite intellectuel et sur la valeur morale. Les règlements pour assurer l'ordre, aussi bien que les méthodes pour transmettre le savoir, ne valent que ce que valent ceux qui sont chargés de les appliquer. Quand il s'agit du gouvernement intérieur d'une école, non moins que dans le gouvernement des sociétés humaines, il faut toujours en revenir là : commençons par avoir des hommes dignes de gouverner, et le reste viendra par surcroît. Un instituteur ne mérite véritablement le nom de maître que quand il maîtrise ses élèves par son autorité. Les divers moyens de discipline ne serviraient à rien, s'ils n'étaient pas doublés de la force morale dont disposent seuls les bons instituteurs ; et dans les écoles où cette force morale agit et domine, ils deviennent presque inutiles.

Fondements de l'autorité. — Assurément la première

condition de l'autorité, c'est le pouvoir effectif, matériel, qu'elle détient. L'élève respecte d'abord son maître, parce qu'il représente la force, parce qu'il est le chef, l'arbitre des punitions et des récompenses. Mais ce n'est pas seulement à cette autorité, fondée sur la crainte et sur l'intérêt égoïste de l'enfant, qu'un bon maître doit prétendre. Il faut que par ses qualités personnelles il sache se faire estimer et aimer, qu'il acquière en un mot une autorité morale.

Les sources de l'autorité morale sont nombreuses et variées. Nous l'avons dit ailleurs, en traçant le portrait de Pécaut, celui qui, parmi tous les hommes que nous avons connus, nous paraît avoir possédé plus qu'aucun autre le don de l'autorité, d'une autorité obtenue sans qu'il la cherchât. Un Pascal domine et subjugue les esprits par le despotisme de sa pensée, un Gambetta par la fougue de son éloquence, un Auguste Comte par la puissance de son raisonnement, un Renan par le charme insinuant et les grâces de son style. Pécaut, lui, n'était ni un savant, ni un orateur ; et cependant l'ascendant qu'exerçait cet homme simple était extraordinaire. Il le devait à ses qualités morales plus encore qu'à sa valeur intellectuelle, aux vertus dont il donnait l'exemple modestement, mais avec une impeccable sérénité, à la gravité douce, au sérieux mêlé de sourires, qui était un des traits caractéristiques de sa physionomie. Et, sans qu'il fît effort pour les conquérir, le respect et la confiance se portaient naturellement vers lui. On le saluait comme un maître, parce qu'on le savait et qu'on le sentait toujours maître de lui-même.

Le bon instituteur, d'après Guizot. — Lorsqu'il fit voter, en 1833, la loi qui porte son nom, le ministre Guizot définissait ainsi qu'il suit « l'heureux ensemble de qualités » qu'il demandait aux maîtres des écoles de réaliser : « Un bon maître est un homme qui doit savoir beaucoup plus qu'il n'enseigne, afin de l'enseigner avec intelligence et avec goût ; qui doit vivre dans une humble sphère, et qui pourtant doit avoir l'âme assez élevée pour conserver cette dignité de sentiments et même de manières, sans laquelle il n'obtiendra jamais le respect et la confiance des familles ; qui doit posséder

un rare mélange de douceur et de fermeté : car il est l'inférieur de bien du monde dans la commune, et il ne doit être le serviteur dégradé de personne ; n'ignorant pas ses droits, mais pensant encore plus à ses devoirs... »

Depuis 1833, la situation matérielle et morale de l'instituteur français a singulièrement grandi. L' « humble sphère » dont parlait Guizot s'est élargie. Dans la commune où il exerce « la noble mission d'instituteur du peuple », le maître tient un rang plus élevé qu'autrefois. Il a toujours sans doute des supérieurs : tout le monde en a, à quelque degré de la hiérarchie sociale qu'on soit placé. Mais sa fonction dans une société démocratique prend tous les jours une importance plus considérable. Son indépendance est consacrée par les lois nouvelles. Il a plus de droits, ce qui d'ailleurs ne le décharge d'aucun de ses devoirs ; ce qui au contraire lui en crée de nouveaux et accroît l'étendue de ses obligations sociales. A mesure en effet qu'on joue un rôle plus important dans la vie de son pays, la responsabilité augmente et multiplie les obligations. Si l'instituteur use de ses droits avec mesure, s'il s'acquitte consciencieusement de ses devoirs, non avec humilité, comme on le voulait autrefois, mais avec dignité et non sans fierté, « donnant à tous l'exemple, servant à tous de conseiller », il devient une des forces morales de la ville ou du village où le sort l'a placé. L'estime, la considération générale l'entourent, et le rayonnement de la bonne réputation qu'il s'est faite au dehors le suit dans l'école ; elle lui assure un certain prestige auprès de ses élèves, et par là elle facilite la discipline.

Qualités à exiger d'un bon maître. — Une pedagogie avisée, impartiale et large, prend son bien où elle le trouve, et afin d'être réellement avertie et instruite de ce qu'il convient de faire pour élever des enfants, elle s'adresse à tous ceux qui ont l'expérience de l'éducation. On ne s'étonnera donc pas que nous demandions en passant à des religieux les conclusions auxquelles les ont conduits, en ce qui concerne les qualités à exiger d'un bon instituteur, les patientes réflexions d'une pratique séculaire de l'enseignement.

Longue est la liste des qualités morales que la *Conduite des écoles chrétiennes* demandait à ses maîtres, et dont quelques-unes ne conviennent pas moins à un éducateur laïque qu'à un éducateur congréganiste. Nous retiendrons celles qui sont de mise dans toutes les écoles, et qui constituent chacune un élément de discipline : la *dignité*, ou la répulsion pour tout ce qui est bas; le *respect de soi-même*; la *franchise* et la *loyauté :* si la ruse et la duplicité se rencontraient chez le maître, elles se développeraient rapidement chez les élèves; la *discrétion;* la *justice*, qui interdit aux professeurs le favoritisme ou inversement des antipathies injustifiées; le *calme* et la patience; la *constance*, c'est-à-dire l'application persévérante des mêmes méthodes et des mêmes procédés; le *courage*, qui ne se laisse pas rebuter par les peines ou les difficultés de l'œuvre d'éducation, etc.

Mais ce n'est pas tout. A ces vertus morales le maître doit joindre des qualités extérieures. Ni l'âge, on le reconnaît, ni la taille ou la prestance ne sauraient sans doute communiquer l'autorité morale. On sait bien qu'un professeur, quoique disgracié physiquement, peut acquérir un véritable empire sur ses élèves. Mais ce que l'on doit demander à tous, c'est la dignité de la tenue et du maintien, l'urbanité des manières, l'aisance et la correction du langage.

Enfin, ce qui avec les qualités morales est le fond essentiel de l'autorité d'un maître, ce sont les qualités intellectuelles, que l'on peut résumer en ces termes : « la rectitude et la souplesse des facultés excercées avec méthode et persévérance; une science suffisante, entretenue et augmentée par un travail incessant; la connaissance des meilleurs procédés pédagogiques et l'art de les appliquer ».

Comment se perd l'autorité. — Une bonne manière d'apprendre comment s'acquiert l'autorité, c'est d'indiquer comment elle se perd. Là encore, les Frères des écoles chrétiennes ont dressé un catalogue où ils distinguent jusqu'à douze manières d'être qui peuvent compromettre l'autorité morale. C'est ce qu'ils appellent les *genres :* le genre timide et réservé, le genre inconstant et versatile, le genre léger, le genre impa-

tient et irritable, le genre moqueur, le genre justicier, c'est-à-dire la sévérité outrée, le genre inquiet et soupçonneux, le genre méticuleux et mesquin, le genre négligent, le genre libéral, le genre populaire, le genre familier.

Nous n'aimons guère ces catalogues où les vertus et les défauts pédagogiques sont numérotés, ces longues nomenclatures ennuyeuses qui exigent que le maître possède douze qualités, évite douze défauts, pas un de plus, pas un de moins. On remarquera d'ailleurs, dans la liste que nous venons de reproduire surtout à titre documentaire, que pour arriver à compter douze défauts, — les Frères aiment beaucoup le nombre douze, en souvenir, sans doute, des douze apôtres, — il a fallu y introduire de prétendus défauts qui, à nos yeux, sont au contraire des qualités. Proscrire notamment « le genre libéral », c'est avouer une préférence fâcheuse pour la discipline autoritaire, mécanique et parfois brutale, que les disciples de La Salle pratiquaient, au temps où ils usaient et abusaient de la férule, des pénitences et des verges.

Ces énumérations et ces analyses ont cependant l'avantage d'appeler et de fixer la réflexion sur les divers points qu'elles signalent, et de faciliter un examen de conscience, précis et complet, qui met un maître en garde contre certaines tendances de son caractère. Prenons par exemple la timidité, l'inconstance, la légèreté. Il est évident que l'un ou l'autre de ces défauts peut être fatal à l'autorité d'un maître. Un instituteur qui manque d'assurance, qui hésite, qui se défie trop de lui-même, qui s'effraie trop vite des obstacles qu'il rencontre, aura grand mal à tenir sa classe. Il en sera de même de celui qui, d'humeur changeante, se montre irrésolu ; qui tantôt loue, tantôt blâme, avec un excès de complaisance ou de sévérité ; et encore celui qui, dépourvu de gravité, se perd dans des discours superflus, plaisante et badine à tout propos.

On comprend sans peine aussi qu'un maître qui manque de calme et se met en colère, qui gronde constamment, qui ne sait pas supporter sans se fâcher un oubli, une légèreté de peu de conséquence, indispose les élèves et se rend insupportable. L'effet ne sera pas moins malheureux si, par ses ironies

déplacées, par ses moqueries blessantes, il froisse et blesse ses élèves en faisant de l'esprit à leurs dépens.

Bref, tout défaut chez un maître peut devenir une cause de désordre dans sa classe, une diminution de son autorité, de même que chacune de ses qualités peut être un élément de discipline. Un professeur dont le savoir n'est pas discuté, dont la parole est claire et assurée, se fera écouter religieusement. Un maître bienveillant et bon, dont on saura que tous les actes sont inspirés par l'amour de ses élèves, n'aura qu'à dire un mot, à faire un signe : il sera obéi, il régnera par la persuasion.

La discipline libérale dans un pénitencier. — Ce sont les mauvais maîtres, plus encore peut-être que les mauvais élèves, qui créent des difficultés à l'application de la discipline libérale. Partout où ceux qui gouvernent auront établi sur de fortes assises leur autorité morale, la discipline libérale sera possible et féconde.

Comment pourrait-on douter des bons résultats qu'elle doit obtenir avec les petits enfants de nos écoles, quand on la voit appliquée, avec succès, dans certains établissements pénitentiaires ! A l'école fondée par M. Bonjean dans l'ancienne abbaye de Fontgombault, on hospitalise des jeunes gens indisciplinés de quinze à vingt ans, une centaine environ. Or, « il n'y a chez nous, déclare le directeur de l'institution, ni prison, ni cellule, ni châtiments corporels, ni corvées : ce sont les termes formels de notre règlement. Nous nous efforçons simplement d'être patients, justes et fraternels, et de nous faire aimer : cela suffit. » Cela suffit au moins le plus souvent. « Nous avons affaire parfois à des enfants sournois qui ne savent pas nous regarder en face. Tant que nos gars nous écoutent sans nous regarder, ils se méfient, ils nous échappent : aussitôt qu'ils nous regardent, nous les tenons ; ils sont touchés : on les sauvera !... »

Deux moments dans la discipline. — Un universitaire jadis célèbre et très écouté, Ambroise Rendu, écrivait, en 1846, dans son *Cours de pédagogie* : « Nous blâmons tout ce qui tend à laisser les enfants se gouverner eux-mêmes. » Cette phrase suffit pour mesurer l'écart qui sépare la pédagogie d'il y a

cinquante ans et la nôtre, puisque nous estimons tout au contraire qu'il faut louer et encourager tout ce qui tend à développer chez un enfant l'habitude de se gouverner soi-même

Fichte disait : « Dans l'école, comme dans la société, il faut d'abord faire régner la *légalité*, c'est-à-dire l'ordre extérieur, l'obéissance à la loi. Mais il faut aussi viser à produire la *moralité*, c'est-à-dire l'amour de la loi, le zèle actif et désintéressé. » Et pour cela « il faut aller à l'âme de l'élève, entrer dans son intimité, lui révéler sa bonne conscience, lui apprendre le prix du contentement intérieur et l'exciter à se confier à ses propres forces. Le souci de sa propre estime devant être bientôt sa principale règle, une éducation vaut à proportion de ce qu'elle fait pour substituer ce mobile d'action à l'intérêt et à la crainte. En attendant, l'estime témoignée par le maître est, pour ainsi dire, la *conscience extérieure* de l'enfant : le désir, le besoin de cette estime est chez lui une des premières formes de la moralité. Il souhaite passionnément l'approbation de ceux qui lui inspirent estime à lui-même ; et cela sans aucune pensée d'intérêt ».

But supérieur de la discipline. — La vraie discipline n'a donc pas uniquement pour but cet objet immédiat qui consiste à établir l'ordre, le silence, la bonne tenue dans les classes, à obtenir l'assiduité et l'exactitude dans le travail : elle vise plus haut. Elle songe à l'avenir. Elle veut moraliser et préparer des hommes pour la vie libre du monde. L'enfant obéissant, régulier, que les règlements de l'école tiennent maintenant immobile à son banc et courbé sur son pupitre et ses cahiers, sera demain livré à lui-même : il s'appartiendra, il agira à sa guise. Il n'aura plus, pour diriger ses actes, un tuteur, un Mentor, qui à toute heure le surveille, le conseille, et lui indique ce qu'il doit faire. C'est dans sa conscience libre qu'il devra désormais chercher la direction et le contrôle de ses actes. Il ne connaîtra d'autre discipline que celle qu'il s'imposera à lui-même.

La transition de la vie scolaire à la vie indépendante sera toujours un passage dangereux à franchir. Elle le sera surtout, si l'école n'a développé chez l'enfant que des habitudes

passives, si une discipline de fer l'a plié sous un joug détesté, si la crainte des châtiments a seule déterminé sa conduite. Alors la sortie de l'école sera comme celle du détenu qui sort de prison et qui a rompu ses chaînes : on aura à redouter chez le jeune homme l'explosion désordonnée d'une liberté trop longtemps étouffée, tous les écarts auxquels peut l'entraîner l'émancipation de ses forces naturelles, qu'on n'a pas su exercer à se maîtriser, à se gouverner elles-mêmes.

Mais une discipline intelligente et libérale, qui ne se croit pas quitte de ses devoirs quand elle a simplement maintenu dans l'école l'ordre extérieur et apparent, saura épargner à l'écolier, ou tout au moins lui éviter en partie, les périls qui le menacent du jour où il est affranchi de toute tutelle. Elle fera effort pour ménager la transition, pour affermir la personnalité de l'enfant ; elle s'attachera à concilier avec les nécessités de l'obéissance un certain respect de la liberté naissante. Elle excitera, elle émancipera les bons sentiments, de façon que l'élève obéisse à la règle établie, non comme un esclave asservi par la peur, mais comme un être libre qui la respecte et qui s'y soumet volontairement. Elle parviendra même à la lui faire aimer, en lui faisant comprendre qu'elle est bonne, qu'elle est utile et conforme à ses vrais intérêts ; en lui expliquant que ses prescriptions ne sont nullement l'expression d'un caprice, d'une volonté arbitraire de ses maîtres, qu'elle n'est au contraire que la formule des devoirs que, sous d'autres formes, il aura à remplir toute sa vie, si, après avoir été un bon écolier, il veut devenir un honnête homme. Elle aura soin de ne pas faire sentir trop lourdement le poids du joug qu'elle lui impose, de le dissimuler presque. Diderot disait avec raison : « Il faut dérober sans cesse leurs lisières aux enfants, afin de conserver en eux le sentiment de la dignité, de la franchise et de la liberté. »

En un mot, la vraie discipline, en s'adressant sans relâche à l'activité personnelle, à la volonté de l'enfant, préparera son affranchissement progressif; elle atteindra son but suprême, qui est de se rendre inutile et d'apprendre à l'enfant à n'avoir pas besoin d'elle.

Apprentissage de la liberté. — On a dit très justement qu'« on ne se prépare à la liberté qu'en s'y exerçant », et il faut bien reconnaître que l'école ne peut accorder qu'une part très restreinte à l'exercice de la liberté. Il n'est pas impossible pourtant de faire de la vie scolaire un apprentissage de la vie libre ; et voici comment Gréard exposait les moyens de procéder à cet affranchissement réfléchi de l'écolier, qui est le but de l'éducation morale :

« Mettre à profit, disait-il, tout ce que la conscience de l'enfant recèle d'aptitudes morales ; lui en faire connaître les directions, les mauvaises comme les bonnes ; l'accoutumer à voir clair dans son esprit et dans son cœur, à être sincère et vrai ; lui faire faire peu à peu, dans sa conduite, l'essai et comme l'apprentissage de ses résolutions ; aux règles qu'on lui a données substituer insensiblement celles qu'il se donne, à la discipline du dehors celle du dedans ; l'affranchir non pas d'un coup de baguette, à la manière antique, mais jour à jour, en détachant, à chaque progrès, un des anneaux de la chaîne qui attachait sa raison à la raison d'autrui ; après l'avoir ainsi aidé à s'établir chez soi en maître, lui apprendre à sortir de soi, à se juger, à se gouverner, comme il jugerait et gouvernerait les autres ; lui montrer enfin, au-dessus de lui, les grandes idées de devoir, public et privé, qui s'imposent à sa condition humaine et sociale : tels sont les principes de l'éducation qui de la discipline scolaire peut faire passer l'enfant sous la discipline de sa propre raison, et qui, en exerçant sa personnalité morale, la crée. »

BIBLIOGRAPHIE.

GRÉARD, *Éducation et instruction :* t. II, *l'Esprit de discipline.* — MARION, *L'Éducation dans l'Université* : deuxième partie, ch. VIII, IX et X. — *Instructions*, etc. : *Enseignement secondaire*, 1890 : III, Discipline. — FICHTE, *Discours à la nation allemande*, traduction Picavet, Paris 1895.

CHAPITRE XII

LES PUNITIONS.

La discipline répressive. — En quoi elle est nécessaire. — Le système des réactions naturelles. — Critique de ce système. — Disproportion possible entre la faute et la punition. — Qu'il faut tenir compte de l'intention. — Les réactions naturelles sont souvent tardives. — La punition doit être moralisatrice. — Part à faire aux réactions naturelles. — Caractères des vraies punitions. — Théorie de Herbart. — Les punitions dans les écoles allemandes. — Punitions autorisées dans les écoles françaises. — Quelques règles générales. — Les mauvaises notes. — La réprimande. — Privation de récréation et retenues. — Les devoirs supplémentaires. — Les punitions injustes.

La discipline répressive. — Le plus possible de discipline préventive, le moins possible de discipline répressive, voilà assurément l'idéal. On ne saurait trop répéter que les meilleures écoles sont celles où l'on punit le moins. Les pédagogues de Port-Royal disaient déjà, à une époque où la discipline répressive était fort en honneur : « Les châtiments jettent tout dans la tristesse, et le dégoût achève de tout perdre. » L'école n'est pas une maison de correction, un établissement pénitentiaire. Nos élèves ne sont pas des criminels, contre lesquels il faille s'armer d'instruments de souffrance, pour leur faire expier leurs méfaits. Il ne devrait plus y être question d'expiation, ce grand mot qui tend à disparaître même du langage de la justice sociale. De plus en plus les peines apparaissent, non comme des épreuves expiatoires, encore moins comme des représailles de la société qui se venge, mais comme des exemples qui intimident, qui empêchent la contagion du crime, et surtout comme des moyens moralisateurs qui visent l'amendement des coupables.

La discipline répressive, sociale ou scolaire, s'est adoucie de plus en plus. Et si l'accroissement malheureusement certain de la criminalité fait craindre parfois que l'adoucissement des pénalités offre quelque danger pour la société, il en est autrement dans les écoles, dans les lycées, où la pratique d'une discipline libérale n'a porté que d'heureux fruits. Dans les lycées, par exemple, on ne voit plus de ces révoltes collectives qui autrefois s'y renouvelaient fréquemment, comme des crises périodiques. Le bon ordre n'a rien perdu à la disparition de tout l'ancien appareil d'une discipline de terreur, des férules, des verges, du fouet ; ni même à la suppression du cachot, que, par un euphémisme aimable, les pédagogues de la Société de Jésus appelaient « la chambre de réflexion ».

En quoi elle est nécessaire. — Des éducateurs optimistes, mais un peu naïfs peut-être, rêvent même d'un temps à venir où tous les élèves seraient sages et laborieux, où, la thérapeutique et l'hygiène médicale aidant, il n'y aurait plus dans les écoles, ni indiscipline, ni paresse, et où par suite on ne parlerait plus de punitions du tout. Ce sont là des illusions. On ne verra jamais se réaliser cet âge d'or, ce paradis terrestre de l'école, où le mal et par suite la répression du mal n'existeraient plus.

Une discipline répressive est donc nécessaire, et elle le sera toujours. Qu'on y apporte un grand esprit de clémence et de douceur, je le veux bien; mais qu'on n'oublie pas que la faiblesse d'un maître qui ne sait pas punir, quand il le faut, est des plus préjudiciables à l'élève ; et que ce n'est pas en fermant les yeux sur ses défauts et ses fautes qu'on préparera pour l'avenir des hommes à caractère ferme et droit. Une main de velours, qui caresse toujours l'enfant, le rend mou, complaisant pour lui-même ; elle affaiblit sa volonté. Les parents qui, dans leur adoration imprudente pour leurs enfants, lui épargnent toute réprimande, toute correction, et les élèvent pour ainsi dire dans du coton, comprennent mal leur devoir. Il y a, dans la conduite de la plupart des enfants, des occasions où il faut savoir réprimander et ré-

primer, et de la main de velours faire une main de fer (1).

En un mot, de même que dans la société civile il y a un code pénal, dont on a dit qu'il était la conscience de ceux qui n'en avaient pas, de même il faut que dans toute école il y ait un règlement disciplinaire, qui dicte un certain nombre de pénalités pour rappeler au devoir ceux qui s'en écartent.

Le système des réactions naturelles. — Dans l'école, comme dans la famille, il serait chimérique de se contenter de ce qu'on a appelé le système des « réactions naturelles ».

C'est Herbert Spencer qui a préconisé ce système avec le plus de force, comme moyen de discipline répressive. Les maîtres, les parents n'auraient plus à se mêler de corriger les fautes de l'enfant : la nature, à elle seule, s'en chargerait. Toute action mauvaise aurait des conséquences et des résultats, qui suffiraient pour punir l'enfant fautif et lui ôter toute envie de recommencer.

Un enfant tombe, contrevenant aux ordres maternels qui lui avaient défendu de courir : la douleur qu'il ressent dans ses membres blessés, ou tout au moins froissés par la chute, l'avertit qu'il devra être dans l'avenir plus prudent et plus obéissant. Pas besoin que la mère lui fasse des reproches ou lui inflige une punition : la leçon de la nature l'en dispensera. Si l'enfant se brûle à la flamme d'une bougie, il aura appris du coup à se défier du feu. S'il a mal au cœur pour avoir mangé trop de friandises, sa gourmandise sera refrénée, et ainsi de suite. C'est du rapport naturel qui à toute faute lie certaines conséquences désagréables ou même douloureuses, et de ce rapport seulement, qu'il faudrait user pour diriger la conduite de l'enfant.

(1) Nous trouvons ces idées exprimées avec force dans une brochure récente, *l'Ecole de l'Avenir*, dont l'auteur est M. Edvard Peeters, un instituteur belge. Sous ce titre : *Causeries pédagogiques*, M. Peeters, dont nous suivons les travaux avec intérêt, publie depuis quelques années une série de brochures, consacrées chacune à l'étude d'un livre ou d'une œuvre pratique de pédagogie. Près de vingt de ces petites feuilles, de ces *leaflets* comme disent les Américains, ont déjà paru. C'est une collection intéressante et utile, qui devrait être plus connue en France qu'elle ne l'est encore. Elle nous montre une fois de plus, par l'exemple d'un pédagogue avisé et à l'affût de toutes les nouveautés d'éducation, que la Belgique est une des nations où les études pédagogiques sont le plus en honneur.

Critique de ce système. — Si la nature était le juge infaillible, l'arbitre sûr de justice distributive que rêve Herbert Spencer, il n'y aurait plus qu'à supprimer les tribunaux, à fermer les prisons, à laisser aux réactions naturelles le soin de maintenir l'ordre dans la société. Et de même dans la famille et dans l'école on ne parlerait plus de punitions effectives.

Malheureusement il n'est pas vrai que, dans un cas comme dans l'autre, la discipline naturelle suffise, qu'elle soit toujours efficace, toujours juste. Par exemple, une petite fille, une de « ces ennuyeuses petites créatures » qui mettent le désordre dans la maison, qui perdent leur temps, n'est pas prête à l'heure de la promenade? Eh bien, pour la punir, on lui défendra de sortir; et Herbert Spencer affirme que, la prochaine fois, elle sera prête à l'heure. En est-il bien certain? Dans le monde un peu imaginaire d'enfants dociles et souples que rêve son optimisme, le coupable cède à la première sommation de la nature; il s'amende, à la seule idée de la privation qu'elle lui ménage et dont il a fait l'expérience. Nous craignons que, dans le monde réel, il ne se rencontre des récalcitrants, des indociles, qui ne se laisseront pas si aisément convertir et ramener à l'ordre.

Autre exemple : un gamin se refuse à remettre en place ses jouets? Il n'y aura, pour le corriger, qu'à lui enlever sa boîte de joujoux. Remarquons d'abord qu'ici, comme tout à l'heure, ce n'est point la nature qui réagit, ce sont les parents qui interviennent, soit pour obliger l'enfant à rester à la maison, soit pour le priver de ses jouets. Mais surtout qui nous garantit que le petit désordonné viendra si vite à résipiscence? N'est-il pas à supposer qu'il s'entêtera parfois dans ses habitudes de désordre, si l'on n'emploie pas d'autres moyens pour les lui faire perdre? Il est fort à craindre que la discipline des résultats n'ait pas celui qu'on attend d'elle, et déjà nous pouvons conclure que son efficacité n'est pas certaine.

Disproportion possible entre la faute et la punition. — Mais voici un autre inconvénient : quoi qu'en dise Herbert Spencer, qui parle de sa stricte justice, la discipline de la

nature ne proportionne pas ses châtiments, soit aux forces physiques du délinquant, soit au caractère et à la gravité du délit. Émile, qui est un robuste garçon, a cassé, un jour d'été, les carreaux de sa fenêtre : un bon rhume, dit Rousseau, lui apprendra à ne pas recommencer. Mais si Émile est délicat et la saison froide, le rhume pourra tourner à la fluxion de poitrine, et il sera si bien corrigé qu'il en mourra. Aux coups de la nature aveugle, immuable et inexorable dans ses décrets, vous exposez indistinctement des créatures dont la force de résistance est des plus variables. Un enfant vigoureux subira, sans en souffrir, les impressions de froid, qui accableront, jusqu'à compromettre sa vie, un autre enfant aux poumons fragiles : de même qu'un jour de gelée une frêle plante se dessèche et meurt parmi les arbrisseaux qui résistent. La nature ne tient nullement compte, dans ses réactions impitoyables, de ce qu'il y a d'infiniment varié et divers dans les tempéraments humains. Elle ne pèse dans sa balance, ni l'âge, ni la délicatesse ou la vigueur physique de ses justiciables. Et de nouveau nous pouvons conclure que la discipline des réactions naturelles est mauvaise, puisqu'elle est injuste et dure, cruelle pour les faibles.

Qu'il faut tenir compte de l'intention. — La discipline de la nature est injuste à un autre point de vue : elle n'apprécie pas la qualité morale, l'intention de l'action ; elle ne saurait en tenir compte. Que la faute ait été commise par imprudence, par étourderie, ou au contraire avec une intention méchante, la sentence rendue est toujours la même.

Dans sa répression inconsciente et fatale, la nature châtie également, et l'infraction innocente à la loi, et la désobéissance volontaire. Elle ignore le motif de l'acte qu'elle réprime. Le pauvre enfant qui, par mégarde, ou même par excès de zèle, travaillant la nuit, aura mis le feu à son lit, sera brûlé vif, tout comme le garnement qui criminellement incendie sa maison. Le coureur imprudent qui, par maladresse, est tombé, en glissant sur une pierre, se cassera la jambe, tout aussi bien que le gourmand qui se laisse choir du haut de l'échelle, où il a grimpé pour atteindre des friandises défendues. Il s'en

faut que la nature soit toujours la puissance bonne et bienveillante que rêvent les partisans de la philosophie de l'évolution. L'homme et encore plus l'enfant ont besoin d'être protégés contre ses rigueurs. On peut même se demander si l'humanité réussirait à vivre, sous le régime des réactions naturelles livrées à elles-mêmes. Stuart Mill disait : « La loi de la gravitation, pour ne citer que celle-là, est la plus cruelle de toutes les lois : elle casse le cou sans scrupule à l'homme le meilleur et le plus aimable. »

Les réactions naturelles sont souvent tardives. — Même dans le cas où la justice immanente des choses trouve l'occasion de s'exercer exactement, elle le fait avec trop de lenteur pour que l'individu puisse en profiter. Elle n'arrive pas à temps. Elle n'est souvent que la revanche inutile, la vengeance platonique de la nature, qui réagit trop tard, alors que la mauvaise habitude est prise, que le mal est fait et qu'il est irréparable. Un écolier est paresseux : assurément il viendra un moment dans sa vie où il pâtira de ce péché de jeunesse ; il se prépare pour l'avenir toutes sortes de déceptions. Mais quand est-ce qu'il subira les mauvais effets de sa paresse? Alors qu'il ne sera plus temps d'y remédier.

La nature n'a pas de réactions immédiates contre ce genre de fautes. Pour le moment, la paresse de l'élève, si les punitions scolaires n'interviennent pas, ne lui vaut que les douceurs de la flânerie. Ajoutons que cette justice tardive n'est pas infaillible, et que la nature, elle aussi, a ses « erreurs judiciaires ». N'arrive-t-il pas qu'un écolier paresseux, s'il est intelligent, ne se ressent nullement dans le monde de son indolence à l'école, tandis que pour tel autre, moins bien doué, la paresse scolaire aura paralysé pour toujours le ressort de l'activité et d'avance compromis tout espoir de succès.

La punition doit être moralisatrice. — Ce qui pardessus tout condamne et discrédite à nos yeux la discipline des réactions naturelles, si l'on prétend l'ériger en un système exclusif, c'est qu'elle ne fait point appel à la conscience ; elle n'est pas moralisatrice. Gréard l'a fait remarquer : « Supposez, dit-il, qu'un enfant ait le corps assez agile, la main assez leste

pour échapper à la réaction d'une imprudence, l'esprit assez délié pour éviter les conséquences d'une faute, le voilà quitte... Il s'agit, non de bien faire, mais d'être adroit et de réussir. » Dans un régime de vie, en effet, où l'enfant n'a plus à se préoccuper que des suites matérielles de ses actions, son seul but sera de se soustraire à ces suites, ce qui n'est pas impossible avec un peu de savoir-faire. Il lui paraîtra licite de mentir, s'il peut cacher son mensonge ; de voler, si son larcin ne doit pas être découvert. Les mailles de la justice naturelle ne sont pas si serrées qu'un délinquant habile ne puisse espérer de passer, indemne et impuni, à travers ses filets.

La discipline des réactions naturelles eût-elle toutes les vertus que Herbert Spencer lui attribue et que nous lui refusons, il resterait donc contre elle ce grief irrémissible que, si elle punit la faute, elle ne moralise pas le coupable. Elle est vide de toute idée morale. Elle place l'enfant en présence du seul préjudice matériel. Elle le courbe sous le joug des forces aveugles et inconscientes de la nécessité. Elle ne lui révèle pas le devoir et l'obligation.

Part à faire aux réactions naturelles. — Il ne faut donc pas hésiter à repousser le système absolu de Herbert Spencer. Nous ne laisserons pas à la seule nature le soin de corriger l'enfant, de réprimer ses fautes : cela serait singulièrement hasardeux. Il faut que la volonté humaine intervienne.

Reconnaissons pourtant que la discipline des résultats a des avantages, qu'il convient de lui faire sa part, et qu'elle aidera l'éducateur à discipliner ses élèves. Elle a ce mérite de n'être pas capricieuse, comme la discipline trop souvent incohérente des volontés humaines, faite d'ordres et de contre-ordres. Elle ne menace pas en vain : elle exerce une répression muette et immuable. Elle ne désoriente pas l'enfant au milieu de prescriptions contradictoires. Enfin, ne mettant pas en conflit la volonté de l'enfant avec celle de ses parents et de ses maîtres, elle écarte le péril qui résulte de l'éducation ordinaire, celui d'irriter les enfants contre des justiciers qui

les grondent, qui les menacent, qui les punissent et qui finissent par se faire détester.

Caractères des vraies punitions. — Les punitions vraies, sont celles que les parents et les maîtres infligent eux-mêmes, en se conformant d'ailleurs à des règles sures et équitables. En montrant par où sont insuffisantes et dangereuses les punitions de la nature, punitions fatales, parfois injustes, souvent lentes à venir, nous avons indiqué déjà quels doivent être les caractères de la discipline familiale ou scolaire, celle dont l'efficacité se fonde, d'une part, sur les sentiments affectueux de l'enfant bien élevé, désireux de ne pas contrister ceux qu'il aime par sa mauvaise conduite; d'autre part, sur le sentiment moral qui, une fois éveillé, prend conscience de la culpabilité encourue et inspire le remords et le repentir.

Il n'est guère de théoricien de la pédagogie qui n'ait reconnu plus ou moins la nécessité des punitions. Il n'y a pas de pays où le système scolaire en usage ne tienne compte de cette nécessité.

Théorie de Herbart. — Herbart, par exemple, distinguait plusieurs espèces de punitions : les unes qui sont des instruments de gouvernement, et dont il ne faut user que dans la première période de l'éducation, alors que l'autorité seule doit agir; les autres qui conviennent encore et sont tout au moins acceptables, même quand l'éducation libérale a commencé.

Il y a donc d'abord les punitions purement disciplinaires, et, sur ce point, le doux Herbart oublie sa mansuétude ordinaire.

Le maître a recours pour assurer l'ordre, pour obliger les enfants à rester tranquilles, à des privations de toutes sortes: la privation de nourriture, la mise au pain sec et à l'eau, la privation de liberté, les retenues et même les châtiments corporels. Les Allemands n'ont jamais été très délicats sur ce dernier point, et Herbart ne répudie pas absolument les vieux usages. Le fouet, les mains attachées derrière le dos, cela ne le choque pas. « Ce n'est pas un mal, dit-il, que l'enfant se rappelle qu'il a reçu le fouet quand il était petit. »

Nous n'avons pas besoin de le dire : de cette énumération nous retrancherons absolument les châtiments corporels, et notamment la privation de nourriture, que rien ne saurait justifier.

Aux corrections simplement répressives, Herbart, cette fois mieux inspiré, fait succéder celles qui ont une vertu éducative et qui tendent à assagir l'enfant, en l'habituant à se rendre compte des conséquences de ses actes mauvais et par suite à ne pas les renouveler. Ce sont les punitions que Herbart appelle « pédagogiques ». Le gourmand qui a mangé trop de fruits aura à prendre une médecine amère, pour se guérir de son indigestion. Le négligent qui a sali ses vêtements du dimanche sera privé de sa promenade. C'était déjà en germe le système des réactions naturelles, tel que Herbert Spencer, nous l'avons vu, l'a développé cinquante ans plus tard.

Il y a enfin une troisième espèce de punitions plus hautes, celles où l'idée morale intervient, celles que le coupable accepte, comme la sanction méritée de la faute qu'il a commise et dont il se repent.

Les punitions dans les écoles allemandes. — Bien que la pédagogie allemande ait le tort d'admettre encore les châtiments corporels, il y a de bonnes pratiques à lui emprunter. Elle distingue quatre sortes de punitions, qui constituent comme une échelle pénale. On passe d'un degré à l'autre, selon la gravité de la faute, et aussi dans le cas où la peine la plus douce n'a pas suffi pour corriger l'enfant et où l'on doit recourir à une peine plus sévère.

Au premier degré, les punitions sont relativement légères, de simples « incommodités », disent les Allemands : on oblige l'élève à se tenir debout, pendant une heure au plus, soit à sa place, soit au coin de la salle, — il faut bien que j'avoue que j'ai subi cette peine, pour avoir ri en classe, quand j'étais lycéen ; — ou bien on l'isole de ses condisciples, plusieurs jours de suite, ou même plusieurs semaines, en le reléguant sur un banc à part. Ces peines sont appliquées contre le bavardage, l'inattention, la dissipation.

Au second degré, il s'agit de sévir contre la paresse persis-

tante, la légèreté et la négligence habituelles. Dans ce cas, on restreint les heures de liberté de l'élève, en lui imposant un travail supplémentaire, des devoirs à recommencer, soit à l'école, soit à la maison.

Au troisième degré, pour des fautes jugées plus graves, on soumet l'élève à l'humiliation d'un blâme sévère, d'une remontrance vigoureuse, en présence de ses camarades, s'il est encore parmi les petits; en tête à tête, et dans un a parté s'il est plus grand : on lui fait honte de sa conduite ; on l'exclut du banc d'honneur.

Enfin, et c'est une ressource extrême, l'école allemande n'hésite pas à user des châtiments corporels et de leurs douloureuses sensations : après quoi, il n'y a plus que la peine capitale, c'est-à-dire l'exclusion de l'école.

Punitions autorisées dans les écoles françaises. — Il est intéressant de mettre en regard l'une de l'autre, pour montrer qu'elles ne diffèrent guère, les deux listes de punitions autorisées, d'une part, dans les écoles primaires de France, de l'autre, dans les lycées et les collèges.

Voici, en ce qui concerne l'enseignement primaire, les punitions admises dans les écoles publiques (1) :

1° Les mauvais points;

2° La réprimande;

3° La privation partielle de la récréation;

4° La retenue après la classe du soir;

5° L'imposition d'un court devoir supplémentaire dans la famille;

6° L'exclusion de trois jours au plus, sous la seule responsabilité du directeur de l'école. Dans le cas d'inconduite notoire, cette peine pourra être portée de trois à huit jours, avec l'assentiment de l'inspecteur d'académie. Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

D'autre part, dans les établissements d'enseignement secondaire (2), l'arrêté du 5 juillet 1890, dans son article 3, règle

(1) Voir le *Règlement des écoles primaires publiques de la Seine*, art. 17.
(2) Voir les *Instructions pour l'enseignement secondaire*, 1890.

ainsi qu'il suit l'échelle des punitions, après avoir déclaré d'ailleurs qu'elles doivent toutes et toujours avoir un caractère moral et réparateur :

Les seules punitions autorisées sont les suivantes :

a) La mauvaise note ;

b) La leçon à rapprendre en totalité ou en partie ;

c) Le devoir à refaire en totalité ou en partie ;

d) Le devoir extraordinaire ;

e) La retenue du jeudi et du dimanche ;

f) La privation de sortie ;

g) L'exclusion de la classe et de l'étude ;

h) L'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement.

Quelques règles générales. — Quelle que soit la punition, il y a un certain nombre de précautions à prendre, de règles à observer dans l'application du code pénal scolaire. D'abord, il ne convient guère de punir au premier manquement, comme fait la police, qui verbalise et dresse procès-verbal dès la première infraction. De simples observations, un avertissement, cela suffira le plus souvent pour empêcher l'élève de récidiver. C'est de cette considération qu'on s'est inspiré dans notre législation pénale, quand une loi nouvelle, la loi Bérenger, y a introduit la clause du *sursis*.

Puisque les punitions sont malheureusement nécessaires, du moins qu'elles soient rares ; qu'on se garde de les prodiguer. « La bonne discipline est préventive, disent formellement les *Instructions* officielles relatives à l'enseignement secondaire. Visant à améliorer, non à mater, elle fait peu de fonds sur les pénalités qui n'amendent guère. Elle les veut rares : car elles amendent d'autant moins qu'elles sont plus multipliées. » L'efficacité des punitions, en effet, provient de l'émotion qu'elles produisent sur l'âme : si l'on en fait un usage quotidien, habituel, cette action s'émousse et l'enfant ne s'émeut plus ; il se blase sur des châtiments trop répétés. « Gardez-vous bien de punir toutes les fautes commises, disait Mme de Maintenon : la pénitence deviendrait commune et banale et ne ferait plus d'impression. »

Une autre règle importante, c'est de ne jamais infliger une

punition, même très meritée, sous le coup de la colère et dans un moment d'emportement. D'abord pour cette raison qu'on s'expose alors à dépasser la mesure, à ne pas proportionner la sanction à la faute; et aussi parce que la punition, pour être acceptée docilement par l'élève, doit lui être présentée, non comme l'effet d'un mouvement de mauvaise humeur, mais comme une décision réfléchie, qu'on a prise à bon escient, non sans regret, et qu'on exécute avec la gravité qu'elle comporte. « Ne reprenez jamais l'enfant, a dit Fénelon, ni dans son premier mouvement, ni dans le vôtre. Si vous le faites dans le vôtre, il s'aperçoit que vous agissez par humeur et par promptitude, non par raison et par amitié : vous perdez sans ressource votre autorité. Si vous le reprenez dans son premier mouvement, il n'a pas l'esprit assez libre pour avouer sa faute, pour vaincre sa passion et pour sentir l'importance de vos avis : c'est même exposer l'enfant à perdre le respect qu'il vous doit. Montrez-lui toujours que vous vous possédez : rien ne le lui fera mieux voir que votre patience. »

Bain faisait sur le même sujet cette judicieuse remarque : « Si le maître s'emporte, sa colère est une véritable victoire remportée par les mauvais élèves, quand bien même elle leur inspirerait une crainte momentanée. »

Il ne faut pas croire, en effet, que la manière dont on inflige la punition soit chose sans portée. C'est comme un jugement de condamnation qu'on prononce : il ne faut pas le faire sur un ton indifférent et léger. On expliquera à l'enfant en quoi il a péché, pour quelles justes raisons il est puni, sans insister pourtant outre mesure et sans se perdre en paroles inutiles. Nous ne sommes pas le premier à penser que c'est prendre mal son temps que de sermonner et de catéchiser l'enfant au moment où on le punit. On connaît l'anecdote de ce soldat indien à qui son capitaine anglais faisait un sermon, tout en le faisant fouetter, et qui s'écriait : « Capitaine, si vous prêchez, prêchez ; si vous fouettez, fouettez ; mais prêcher et fouetter à la fois, c'est trop !... »

Les punitions, pour atteindre leur but, doivent aussi être « certaines ». Il faut que l'enfant sache qu'il ne saurait y

échapper, qu'on ne l'a pas menacé en vain. La certitude de la peine est plus impressive que sa rigueur.

Autres recommandations encore : il convient que les peines soient discrètes, modérées, pour qu' « elles fassent un *maximum* d'effet avec un *minimum* de violence » ; qu'elles soient graduées, comme le veulent les pédagogues allemands. Ainsi on se contentera d'abord d'adresser des réprimandes avec bienveillance et douceur, avant de passer aux sévérités des punitions proprement dites. « Il faut, dit Bain, commencer par des punitions légères : pour les bonnes natures, la simple idée d'une punition suffit, et la sévérité n'est jamais nécessaire. »

Une autre règle, ce sera de choisir des punitions qui soient appropriées au défaut qu'on veut combattre : « Faites courir pendant dix minutes, dit le Dr de Fleury, un élève qui répugne aux exercices physiques : ainsi il tire un profit de la punition. Au collège anglais d'Abbotsholme, un enfant, qui était peu porté à l'ordre et à la propreté, fut condamné à racler complètement un des bateaux de l'école, qui avait besoin d'être goudronné à neuf. Ce fut en même temps pour lui un exercice physique. »

On s'inquiétera toujours de proportionner la peine, d'abord à la gravité de la faute, — on ne confondra pas, par exemple, pour les punir de la même façon, le bavardage et le mensonge, — mais aussi au degré de sensibilité de l'enfant. Tel élève sera profondément ému et troublé par une punition légère qui laisserait insensible des camarades moins délicats. Enfin on s'attachera toujours à établir dans l'esprit de l'enfant une liaison intime entre l'action mauvaise et la sanction qu'on lui réserve : un élève a menti, vous l'humiliez, en ne croyant plus à sa parole ; un autre est indiscret, vous ne lui faites plus de confidences ; un autre est querelleur, vous l'éloignez de ses camarades. De cette façon, la punition est mieux comprise et plus efficace, parce qu'elle apparaît à l'élève comme la conséquence naturelle de sa faute.

Les mauvaises notes. — Examinons rapidement chacune des peines inscrites dans le code pénal scolaire, pour montrer

qu'elles doivent tendre toutes moins à châtier qu'à améliorer, à obtenir de l'élève un effort utile qui le détourne de retomber dans les mêmes fautes.

Les mauvaises notes ou, si l'on veut, les mauvais points suffiront, dans bien des cas, pour remettre l'élève dans le droit chemin. Un maître attentif aura soin d'inscrire chaque jour les manquements des élèves dans leur conduite et leur travail. Ce sera un petit casier judiciaire qu'il établira pour chacun d'eux. Il sera bon qu'il le leur présente de temps en temps, surtout si les fautes s'aggravent et si le nombre en augmente. Ce sera comme un examen de conscience qu'il leur imposera, en obligeant leur mémoire, parfois oublieuse, à se rendre compte des mauvaises notes qu'ils ont encourues. La lecture publique, faite en classe, des notes de la semaine est un procédé excellent qu'on ne saurait trop recommander.

La réprimande. — Une punition de bon aloi, la plus sûre et la meilleure peut-être, c'est la réprimande, à condition bien entendu que l'enfant soit sensible à la honte, et encore qu'il ait du respect pour son maître. La réprimande comporte d'ailleurs plusieurs degrés, plusieurs formes. Elle pourra n'être qu'un simple témoignage de désapprobation, et le seul fait de signaler à l'élève sa faute le fera réfléchir et l'invitera à mieux faire. Mais elle devra souvent être accompagnée de paroles de blâme qui, sans tourner au sermon, représentent vivement au coupable ce qu'il y a de laid ou de honteux dans son action, et qui le fassent rougir.

La réprimande la plus sensible sera celle qu'on adresse à l'élève devant ses camarades. Mais aux reproches publics, qui ont cet inconvénient qu'ils humilient plus qu'il ne faut, il conviendra de substituer dans bien des cas l'admonestation privée, en tête à tête. Là, dans une conversation intime, à la fois affectueuse et grave, le maître sera plus libre pour montrer à l'élève l'étendue de sa faute, et pour exciter en lui les sentiments qui doivent le porter à ne pas récidiver. C'est ici que l'autorité morale du maître est particulièrement importante. Pécaut, dans sa jeunesse, alors qu'il dirigeait à Paris l'institution Duplessis-Mornay, usait de cette méthode

avec un merveilleux succès ; et son ascendant était déjà si grand qu'on a pu raconter cette anecdote : un jour, ayant affaire à un gamin qui avait commis un larcin, rien qu'en le regardant de ses yeux pénétrants, sans même lui adresser une parole, il obtint que l'enfant s'avouât coupable, et de lui-même retirât de sa poche l'objet qu'il avait dérobé.

Privation de récréation et retenues. — Si les réprimandes, les blâmes ne suffisent pas, bien que, sous leurs formes diverses, « ils offrent comme moyens de correction des ressources infinies », il faudra gravir un échelon et passer aux peines matérielles, celles qui consistent à priver l'enfant d'une partie au moins des récréations, ou à le retenir dans l'école au delà de l'heure réglementaire, une fois la classe finie.

Mais c'est en ce point surtout que le maître doit se montrer discret et redouter l'abus. La privation de récréation, dans les internats la privation de promenade et de sortie, ont en effet ce gros inconvénient qu'elles interdisent à l'enfant le repos et le jeu, l'exercice physique au grand air, dont son intelligence n'a pas moins besoin que sa santé. Aussi, comme le dit expressément le règlement que nous avons cité, elle ne devra jamais être que « partielle ». On ne saurait rien attendre de bon d'un élève qui en serait complètement privé, qui ne sera sorti de la classe du matin que pour être mis aux arrêts, pour être condamné à rester immobile au pied d'un arbre de la cour ou contre un pilier du préau, pendant que ses camarades s'ébattent autour de lui. Il n'entrera dans la classe du soir que fort peu dispos, mal préparé à un effort nouveau d'application.

La retenue après la classe du soir n'est pas moins dommageable : elle prolonge outre mesure les heures de fatigue intellectuelle ; elle dérange les habitudes des parents, de ceux du moins qui s'occupent de leurs enfants et qui ne considèrent pas l'école comme un moyen de se débarrasser d'eux. Surtout elle retarde le moment où l'élève, rentré à la maison, reprend ses habitudes domestiques, qui peuvent, quand son père et sa mère font leur devoir, s'associer si utilement à l'action de l'école.

Mais, cela dit, il ne faut pourtant pas dédaigner ce genre de punitions. Elles ont ce mérite de correspondre exactement aux fautes de l'élève, de le punir par où il a péché et de lui être de plus sensibles. « La retenue ou privation de récréation, dit Bain, est fort désagréable aux enfants ; et elle devrait suffire même pour des fautes graves, surtout s'il s'agit de désordre et de désobéissance, fautes contre lesquelles ces punitions sont indiquées par leur nature même. Tout excès d'activité désordonnée en effet, doit être réprimé par la suppression temporaire de l'exercice permis de l'activité. »

Les devoirs supplémentaires. — Faire rapprendre une leçon non sue, faire recommencer un devoir mal fait, cela n'est pas seulement permis, c'est chose nécessaire. Mais il faut absolument interdire le pensum (1), ce que Pécaut appelait « le pensum punition », c'est-à-dire une tâche supplémentaire, qui consiste à faire réciter ou recopier machinalement un plus ou moins grand nombre de lignes de prose ou de vers.

« Le pensum est mauvais, ajoutait Pécaut. Il est mauvais pour l'écriture, pour l'orthographe, pour l'attention. Il est mauvais, en ce que le travail est transformé en un châtiment, sans intérêt et sans profit, au lieu d'être le déploiement de l'activité normale de l'esprit. Par là, il fait naître le dégoût de l'étude. Il est mauvais, parce que c'est une punition sans relation naturelle avec la plupart des fautes, et, par exemple, avec celle de la paresse. Il est mauvais, parce que très vite il s'use. Il est mauvais, parce qu'il est trop commode et que l'on est condamné à en abuser. Il est mauvais enfin parce qu'il abêtit : il condamne l'esprit à une besogne inutile. »

Les punitions injustes. — Les punitions, telles que nous venons de les décrire, si on les emploie avec scrupule et avec modération, peuvent parfaitement se concilier avec une discipline libérale. Elles sont, à leur manière, des instruments

(1) Ce n'est pourtant pas l'avis de bain : « Les pensums, dit-il, sont la punition ordinaire du manque de travail et peuvent aussi être employés contre l'insoumission. La peine réelle consiste dans l'ennui imposé à l'esprit, punition fort grave pour ceux qui n'aiment les livres sous aucune forme. Les pensums entraînent aussi l'ennui de la réclusion et de l'exercice disciplinaire. On peut les ajouter à la honte, et la réunion de ces deux moyens constitue une punition redoutable ».

de moralisation. « Plus on en est sobre, mieux elles portent, dit Marion. C'est quand elles sont prononcées de sang-froid, bien pesées, infligées comme une juste réparation et jamais comme une simple vindicte, qu'elles donnent tout leur effet utile. Elles ne valent qu'en faisant rentrer l'élève dans l'ordre, ce qu'elles ne font point quand elles l'exaspèrent. Leur but, en effet, est d'améliorer : c'est, en éducation, la seule excuse de la souffrance. »

Mais ce n'est pas seulement à punir le plus rarement possible qu'on doit s'appliquer. On s'efforcera aussi de ne pas punir trop durement et surtout de ne pas punir étourdiment, à la légère. Une punition injuste, celle qui frappe un élève qui n'a pas commis la faute dont il est accusé ou qui n'en est pas responsable, est tout ce qu'il y a de plus fâcheux.

Les avocats devant la cour d'assises plaident volontiers « non coupable », pour cette raison, qui n'est souvent qu'un prétexte, que leur client est irresponsable, que son crime doit être imputé à une hérédité morbide, à la folie. Les médecins éducateurs sont assez disposés, eux aussi, à employer des arguments analogues, pour excuser les fautes scolaires. « Un gamin paresseux et rebelle, dit le Dr de Fleury, n'est souvent qu'un petit détraqué du système nerveux, un cerveau malade à soigner. » Bien qu'il ne faille pas abuser de cet argument tiré de l'irresponsabilité et qui n'est plausible que dans des cas exceptionnels, il ne faut pas en faire fi complètement. Il y a, en effet, des enfants nerveux, maladifs, dont la responsabilité atténuée mérite qu'en leur faveur on adoucisse la rigueur des règlements.

Mais ce qui est plus grave encore que de sévir avec rudesse, contre un pauvre enfant qui ne dispose pas de tous ses moyens physiques, c'est de frapper un innocent à la place des coupables. Dans le désordre collectif d'une classe, il peut arriver qu'un maître, qui ne sait ni surveiller, ni voir, se trompe dans l'application de la peine. Et alors son erreur, outre qu'elle est cause d'une injustice, est d'un déplorable effet : elle démoralise les élèves et ruine l'autorité du maître.

Répétons-le en finissant : même justes, même douces, les

meilleures des punitions ne sont pas bonnes. Il ne faut les considérer que comme un expédient provisoire, qui deviendra moins nécessaire, à mesure que l'enfant grandira et que sa raison se développera. Il convient que le plus tôt possible la discipline se fonde non sur la crainte, mais sur la persuasion. Et, comme disait Locke : « Plus tôt vous traiterez l'enfant en homme, plus tôt il deviendra un homme. »

BIBLIOGRAPHIE.

Gréard, *L'Esprit de discipline*, p. 165, seq. — Marion, *L'Éducation dans l'Université*, ch. IX. — Bain, *La Science de l'Éducation :* p. 82, *les punitions.* — Dr de Fleury, *Le Corps et l'âme de l'enfant.* — Pécaut, *Quinze ans d'éducation*, p. 254. — Herbart. *Œuvres*, traduction Pinloche.

CHAPITRE XIII

L'ÉMULATION ET LES RÉCOMPENSES.

La discipline « excitatrice ». — Tendances contraires. — Les récompenses sont justes autant qu'utiles. — Le bien qu'on a dit de l'émulation. — Témoignages presque unanimes. — Les dangers de l'émulation. — L'émulation avec soi-même. — Excitation des sentiments personnels. — Les récompenses : l'approbation et l'éloge. — Les récompenses positives. — Qu'il ne faut pas abuser des récompenses. — Les récompenses collectives. — Réflexions générales.

La discipline excitatrice. — Bien que nous ne pensions pas qu'on puisse faire de l'émulation le principe unique de ce que nous appellerons la « discipline excitatrice », celle qui stimule, qui pousse au travail intellectuel, nous ne connaissons pourtant pas de mobile studieux qui soit aussi puissant, et nous répéterons volontiers, après Bain, que « l'aiguillon de l'émulation, quand il exerce toute son influence, tient lieu de tous les autres ». L'émulation a sans doute ses inconvénients et ses dangers, au point de vue moral ; mais, au point de vue intellectuel, elle n'offre que des avantages. Elle est la forme scolaire de l'ambition, et c'est l'ambition qui dans le monde secoue la paresse, excite l'effort, réalise le progrès. Ce serait folie que se priver volontairement dans les écoles, avec des enfants et des adolescents, d'un stimulant précieux, dont les hommes faits ne sauraient eux-mêmes se passer.

Et l'utilité de l'émulation une fois reconnue, on ne saurait renoncer aux récompenses qui en sont inséparables : car c'est par elles qu'on anime et qu'on vivifie l'ambition des élèves ; par conséquent elles s'imposent, l'émulation n'étant satisfaite que si les efforts qu'elle suscite aboutissent à un résultat

positif, qui montre à l'enfant qu'on s'en rend compte et qu'on les apprécie.

Tendances contraires. — Je sais bien qu'il y a un certain nombre d'éducateurs qui, pour des motifs divers, ne veulent entendre parler ni d'émulation, ni de récompenses, sous prétexte qu'elles seraient dangereuses, inutiles ou injustes. Leurs conclusions sont les mêmes, mais les raisons qui les y conduisent sont très différentes.

D'abord, un esprit d'ascétisme et de mortification tend à exclure de l'école, comme de la vie, tout ce qui réjouit, tout ce qui égaie, tout ce qui contribue au bonheur des enfants. Les récompenses ruinent la modestie. Elles font des créatures d'orgueil, idolâtres d'elles-mêmes. Elles ne sont bonnes qu'à exalter la vanité humaine, alors qu'il faudrait au contraire la mater et l'abattre. L'émulation n'est qu'une contrefaçon de l'ambition et, comme le disait Boileau :

> L'ambition partout chasse l'humilité.

Mais voici des considérations d'un tout autre ordre. Un optimisme excessif, noble sans doute, mais décevant, fait que l'on compte trop sur les forces de la nature humaine. On s'imagine que l'enfant peut être excité au travail par des motifs purement désintéressés, par la seule idée du devoir à accomplir, sans qu'il soit besoin de mettre en jeu ses instincts personnels. Laissons les élèves, nous dit-on, trouver leur récompense dans la conscience de leurs progrès, dans la satisfaction intérieure que leur procure l'accomplissement de leur tâche, et renonçons, puisqu'il est inutile, au vain appareil des récompenses scolaires.

Enfin et surtout, il faut compter avec un faux esprit d'égalité, qui aspire à tout niveler, qui prétend supprimer la distinction du rang et du talent, et qui va jusqu'à vouloir abolir le choix, la préférence accordée au mérite, dans le classement des fonctionnaires. Ces égalitaires à outrance sont naturellement hostiles au maintien des traditions qui, de tout temps, dans les écoles et dans les collèges, ont conféré des pré-

rogatives, pour leur conduite, leur travail et leurs succès, aux élèves qui en paraissaient dignes. Plus de distinctions d'aucune espèce : car elles donnent aux enfants le goût des distinctions sociales, qui sont mauvaises, elles aussi, et condamnées à disparaître ! Plus de compositions, plus de classements d'élèves : car les bonnes places constituent une sorte de privilège, au profit de ceux qui les obtiennent ! Plus de distributions de prix : car elles attentent au principe d'égalité ; comme si ne devaient pas toujours nécessairement subsister les inégalités naturelles de l'effort et du mérite, et par suite le droit et le devoir de les distinguer et de les récompenser !

Les récompenses sont justes autant qu'utiles. — Nous ne redoutons guère, pour l'avenir de l'émulation et des récompenses, aucune de ces trois oppositions. L'ascétisme n'est plus de notre temps : c'est plutôt l'excès contraire, l'amour exagéré du bien-être, de la vie facile et douce, la mollesse de la discipline, qui seraient à craindre. D'autre part, l'expérience nous enseigne de plus en plus que c'est se faire de la nature humaine une conception chimérique, plus chimérique encore quand il s'agit des enfants, que de prétendre conduire les hommes par le seul amour du bien, par la seule aversion du mal.

Quant aux objections plus dangereuses qu'on tire d'une interprétation abusive de l'idée d'égalité, nous ne pensons pas non plus qu'elles puissent jamais triompher : il n'est pas possible que le bon sens n'ait raison d'elles, au moins chez les esprits réfléchis. S'il est juste, en effet, que tout travail ait son salaire, il ne l'est pas moins que tout effort vers le bien ait sa récompense. Je sais bien que les adversaires des récompenses scolaires sont généralement les mêmes hommes qui interdisent à l'humanité l'espoir des sanctions futures dans une autre vie : peut-être serait-ce une raison pour qu'ils reconnussent la nécessité de conserver et même de multiplier celles de ce monde... Mais enfin, s'ils ont raison de ne pas vouloir que l'homme fait pratique une vertu usuraire, qui, en quelque sorte, prête à Dieu ici-bas pour en être payé au

centuple dans l'éternité, ils ont tort de prétendre que l'enfant puisse s'élever d'emblée au beau désintéressement des consciences définitivement émancipées. Le bon élève sera sans doute récompensé plus tard, par ses succès de carrière, du travail de sa jeunesse. Mais combien tardive et lente sera cette sanction de ses efforts scolaires ! Le système exclusif des conséquences naturelles, qui nous a paru tout à fait insuffisant pour punir et corriger les fautes et les défauts des enfants, ne le serait pas moins, si on voulait l'appliquer aux qualités et aux bonnes actions de nos élèves. Il faut, pour les encourager à suivre le droit chemin, des récompenses immédiates et certaines, et non pas seulement l'espérance aléatoire des succès futurs que la vie leur réserve.

Ce n'est pas, d'ailleurs, un intérêt vulgaire qui est le ressort de l'émulation. Elle recherche l'honneur pour l'honneur, sans qu'il s'y mêle cet esprit de lucre et de gain qui plus tard s'alliera à la plupart des actions humaines. En ce sens, l'émulation est vraiment un élément de discipline libérale. Elle est morale autant qu'utile. Elle anime les esprits d'une noble et légitime ambition. Elle a enfin cet avantage qu'elle rend moins nécessaire l'emploi des punitions : les élèves qu'elle excite au travail seront moins exposés à les encourir, et, pour l'éducation de la conscience, l'appât d'une récompense a autrement de valeur que la peur d'un châtiment.

Le bien qu'on a dit de l'émulation. — On a dit parfois un peu de mal de l'émulation ; mais on en a dit beaucoup plus de bien, et on a eu raison de le faire.

Dans la société aristocratique du XVIIe siècle, à une époque, il est vrai, où il n'était pas question d'égalité et où personne ne songeait à supprimer les distinctions et les honneurs, voici ce que La Bruyère écrivait : « Quelque rapport qu'il paraisse de la jalousie à l'émulation, il y a entre elles le même éloignement que celui qui se trouve entre le vice et la vertu. L'émulation est un sentiment énergique, courageux, qui rend l'âme féconde, qui la fait profiter des grands exemples et la porte même au-dessus de ce qu'elle admire... »

Trois siècles après, dans une démocratie éprise de justice,

voici ce que Pécaut disait également de l'émulation : « Quoi donc ! l'émulation, ce sentiment si naturel, ce mobile universel, serait à sacrifier ? Non, il y a en tout cas une émulation légitime et de tous les âges, qui, à la vue du mérite et du succès d'autrui, nous porte à ne pas rester au-dessous, en ce qu'il dépend de nous ; à valoir autant, à valoir peut-être davantage, si nous en sommes capable, non pour *paraître* et accaparer une place plus honorable au regard d'autrui, mais *avant tout* pour *être*. »

Pécaut écrit « *avant tout* pour *être* », mais il ajoute tout de suite qu'il n'est pas défendu de vouloir *paraître* ce que l'on est. Le besoin de paraître est lui-même moral à son degré. « Il est légitime que nous voulions ne pas rester, dans l'estime d'autrui, au-dessous de ce qu'il nous appartient d'être, mériter d'occuper notre place sociale, quant à l'activité, à l'habileté, à la vertu même, et ne pas prendre lâchement notre parti d'être inférieur, par *notre faute,* en mérite, et par suite en réputation, à ceux dont nous sommes les pairs, les émules naturels... »

Voilà ce que pensait de l'émulation, et de l'émulation entre les hommes, l'austère Pécaut, qui certes n'était pas suspect de complaisance pour les vanités humaines. A combien plus forte raison le mobile dont il légitimait l'action dans la vie sociale ne mérite-t-il pas de jouer son rôle dans la discipline scolaire !

Témoignages presque unanimes. — On peut dire que la presque unanimité des pédagogues, en tout pays et en tout temps, ont vu dans l'émulation un des ressorts essentiels de la discipline. A Sparte, l'émulation était poussée jusqu'au fanatisme : c'était à qui se montrerait le plus courageux, le plus sobre, le plus insensible à la douleur. A Athènes, les lauriers de Miltiade troublaient le sommeil de Thémistocle. A Rome, Quintilien disait : « L'amour de la gloire pique l'émulation de l'élève : il attache de la honte à être vaincu par des camarades du même âge, et de l'honneur à surpasser ses aînés. Je veux un enfant que la louange excite, qui soit sensible à la gloire, qu'une défaite fasse pleurer... »

Chez les modernes, l'émulation n'est pas moins en faveur. Rabelais introduit Gargantua dans la compagnie des gens

savants, « à l'émulation desquels lui vint le désir de se faire valoir ». Bossuet, pour lutter contre l'humeur paresseuse du Dauphin, le faisait concourir avec des enfants de son âge. « L'émulation, dit Fénelon, est un aiguillon à la vertu. » Locke prétend qu'un éducateur a partie gagnée, s'il a réussi à faire naître l'émulation. Rousseau, qui ne peut recommander à Émile que l'émulation avec lui-même, puisqu'il l'isole et ne lui donne pas de camarades, se ravise quand il parle de l'éducation commune : « L'émulation est une disposition dangereuse, à la vérité, mais que l'éducation peut transformer en une vertu sublime. » Rollin demandait qu'on aiguillonnât les élèves par l'éloge et la louange. « Les enfants, disait-il, sont sensibles à la louange. Il faut profiter de ce faible et tâcher d'en faire en eux une vertu. On courrait risque de les décourager, si on ne les louait jamais, lorsqu'ils font bien. Quoique les louanges soient à craindre à cause de la vanité, il faut tâcher de s'en servir pour animer les enfants, sans les enivrer. Car de tous les motifs propres à toucher une âme raisonnable, il n'y en a point de plus puissants que l'honneur et la honte et, quand on a su y rendre les enfants sensibles on a tout gagné ! »

Les dangers de l'émulation. — Ne nous dissimulons pas d'ailleurs les dangers auxquels une excitation maladroite et imprudente de l'émulation peut exposer le moral des enfants. Le système des récompenses peut avoir pour résultat de surexciter la vanité des élèves, par les distinctions qu'il leur fait attribuer. Plus d'une fois, nous avons vu des gamins de huit à neuf ans qu'enorgueillissait avec excès la croix d'honneur de la classe, la décoration rouge ou violette épinglée à leur blouse noire d'écolier, et qui se pavanaient au milieu de leurs camarades, avec la fierté d'un légionnaire ou d'un officier d'académie !... D'autre part, les compositions et les classements, qui en sont la conséquence, ont cet inconvénient qu'ils peuvent décourager ceux qui sont à tout coup les derniers.

La jalousie, l'envie sont souvent aussi les mauvais fruits d'une émulation excessive. Parfois le dépit qu'éprouve un élève battu dans un concours le porte moins à travailler

davantage, pour mieux réussir une autre fois, qu'à jalouser paresseusement les camarades plus heureux. Les rivalités passionnées risquent de dégénérer en inimitiés. Elles déterminent un état de lutte, de compétitions envieuses, qui se prolongera et de l'école passera dans la société. L'ancien élève qui au collège n'aspirait qu'à éclipser ses condisciples, à tenir la tête de sa classe, à être le premier, sera plus tard peut-être le citoyen ambitieux, qui poursuivra les honneurs avec passion, briguera le premier rang, toujours mécontent de sa situation, aigri et irrité par les succès qu'obtiennent ses pairs et porté par suite à dénigrer, à détester ceux qui auront réussi mieux que lui dans les combats de la vie. C'est en ce sens que Bain, très chaud partisan pourtant de l'émulation, disait qu'elle était un principe « antisocial ».

Il est à craindre aussi, les récompenses scolaires allant naturellement aux enfants les mieux doués, que les élèves n'en viennent à honorer, à estimer le succès plus que le mérite. Prenons garde d'encourager ce préjugé que la supériorité des dons naturels vaut mieux que le travail et que l'effort, même malheureux.

Mais les inconvénients inhérents au développement du sentiment d'émulation ne doivent pas nous faire oublier quels en sont les bienfaits. On pourra d'ailleurs éviter ceux-là, au moins en partie, en prenant quelques précautions. Un maître habile aura soin d'en modérer l'ardeur. Il se gardera de matérialiser l'émulation, en abusant des récompenses extérieures; il ne tiendra pas compte seulement des qualités naturelles de ses élèves; il encouragera les plus faibles d'entre eux, au moindre effort qu'ils auront fait pour se relever; il réconfortera les vaincus, afin qu'ils ne ressentent pas trop d'amertume de leur défaite; il rappellera les vainqueurs à la modestie; il variera la nature des compositions, de manière que le classement varie lui aussi et que les premières places n'échoient pas toujours aux mêmes concurrents; enfin il s'efforcera d'obtenir que l'attention des élèves ne se porte pas seulement sur la recherche des récompenses et des distinctions, et qu'elle y associe toujours la pensée du devoir à accomplir.

L'émulation avec soi-même. — Rousseau, qui pour certaines de ses déclarations peut être compté parmi les rares adversaires de l'émulation, n'admettait dans l'*Emile* que celle qui consiste à se comparer, non aux autres, mais à soi-même. Ne songeons pas à surpasser autrui, mais à nous surpasser nous-même, par un effort constant et un progrès continu. Travaillons à être aujourd'hui meilleur que nous n'étions hier, et à devenir demain meilleur encore qu'aujourd'hui.

L'émulation ainsi comprise n'est plus à vrai dire l'émulation. Elle est le désir supérieur du perfectionnement de soi-même, une noble aspiration vers l'idéal. On ne saurait trop l'encourager assurément: car elle peut être la source féconde des efforts que l'on tentera pour se corriger de ses défauts et s'élever plus haut dans l'échelle des êtres. C'est même pour cela qu'on recommande aux élèves de tenir un cahier de devoirs personnels, qui les suit de mois en mois, d'année à année, de façon qu'ils puissent, dans ce registre de leur vie scolaire, se rendre compte des progrès qu'ils ont déjà faits et être excités à en faire de nouveaux. C'est pour la même raison que des pédagogues ingénieux ont imaginé de représenter par des graphiques, par des courbes descendantes ou ascendantes, les fluctuations que présentent la conduite et le travail des élèves.

Mais parce que cette comparaison avec soi-même, avec ce qu'on a été dans le passé et avec ce qu'on voudrait être dans l'avenir, est un mobile excellent, le plus élevé de tous, il ne s'ensuit pas que l'émulation proprement dite, la rivalité avec les autres, pour être un mobile de moindre valeur morale, doive être négligée et répudiée. Avec les enfants, avec les adolescents, — et ajoutons même avec les hommes, — on n'est pas toujours sûr d'être compris, ni suivi, si on leur parle de perfection à atteindre, d'idéal à réaliser. Mais ce qu'ils comprendront tous, et aisément, parce que leurs instincts d'amour-propre et d'ambition les y aideront, c'est qu'il leur faut tâcher d'égaler, et de dépasser s'ils le peuvent, les condisciples dont ils voient de leurs propres yeux le mérite et les succès.

Alors, en effet, le but à poursuivre n'est plus un vague idéal, qui se perd dans les nuages de l'abstraction : c'est une réalité

présente et positive ; c'est quelque chose de palpable, pour ainsi dire, de visible tout au moins. Et par suite cette vision directe de ce que fait un camarade plus laborieux et plus sage, et des récompenses que lui vaut son mérite, sera un stimulant d'action autrement puissant que ne peut l'être l'idée du bien poursuivi pour lui-même.

Excitation des sentiments personnels. — « Le sentiment se développera tout seul, a-t-on dit, quand il s'agit de l'amour de soi. » Il semblerait en effet, au premier abord, que les sentiments égoïstes n'aient besoin que d'une discipline négative, répressive, qui en tempère seulement l'exagération. Et cependant tous ceux qui ont pratiqué les enfants savent que, dans certains cas, l'éducation doit reprendre, même avec les sentiments personnels, son rôle général, qui consiste à aiguillonner et à stimuler. Il y a en effet des natures à ce point languissantes et endormies que l'émulation doit intervenir pour les animer, pour les exciter à l'amour-propre, à l'ambition.

« Les impulsions égoïstes, dit M. Sully, peuvent être assez faibles pour qu'il soit besoin de recourir à leur égard à une excitation positive. Il y a des enfants insouciants, et pour ainsi dire en léthargie, qu'il est bon d'appeler à l'affirmation de leur personnalité. Dans ce cas, il peut être désirable d'éveiller chez ces enfants les sentiments d'orgueil, d'ambition, le plaisir de l'emporter sur les autres. Même, quand il n'y a pas une défaillance naturelle de ces sentiments, l'affaire de l'éducateur n'est pas tant de les réprimer que de les diriger vers des objets plus élevés. Il cherche à les transformer en les raffinant. Ainsi, ses efforts tendront à faire passer l'enfant de la crainte du mal physique à la crainte du mal moral, de l'émulation pour les qualités du corps à l'émulation pour les qualités de l'esprit, de l'orgueil qu'inspire la possession des objets matériels à l'orgueil plus noble qu'excite la possession des biens intellectuels. »

Les récompenses : l'approbation et l'éloge. — Bien que certains novateurs de la pédagogie contemporaine se risquent à dire que les récompenses sont beaucoup plus immorales que les punitions, nous persistons à penser que ce serait une

duperie de se priver du secours qu'elles peuvent apporter à la discipline, quand elles sont discrètement distribuées et habilement choisies.

De même que la réprimande est de toutes les punitions celle qui vaut le mieux, la meilleure de toutes les récompenses incontestablement, ce sera l'éloge, qui s'adresse à un besoin d'approbation, très naturel à l'enfant et très louable, à un sentiment délicat, qui n'est au fond que le désir de se conformer à la règle et de mériter l'estime. L'approbation, contre-partie du blâme et qui procède des mêmes principes, a ce caractère qu'elle est une sanction purement morale, qui ne répond qu'aux aspirations les plus élevées de la sensibilité de l'enfant, et particulièrement au sens de l'honneur.

Il faudra d'ailleurs éviter que les paroles d'approbation dépassent la juste mesure. Des louanges bruyantes, qui manqueraient de tact, qu'on pousserait jusqu'à la flatterie, seraient des plus dangereuses. « C'est souvent une approbation suffisante, dit Bain, que de déclarer simplement qu'une réponse est bonne, qu'un passage d'auteur a été bien expliqué. Ce sont là des encouragements dont l'envie des condisciples ne peut s'offusquer. »

Il convient en effet que l'éloge public adressé à un élève ne porte que sur des mérites dont ses camarades puissent se rendre compte et dont ils apprécient la réalité. L'approbation du maître n'aura toute sa valeur que si elle est sanctionnée par toute la classe et n'expose point par conséquent celui qui en est l'objet à être jalousé par les autres élèves.

Les récompenses positives. — Les récompenses positives, matérielles, ne doivent être en général que les signes extérieurs de l'approbation du maître. Nos règlements officiels, qui ont pris soin de dresser la liste des punitions autorisées, légales pour ainsi dire, sont muets sur le chapitre des récompenses scolaires, sauf pourtant en ce qui concerne les écoles maternelles. Là, le règlement interdit « les croix et les rubans », et il admet « les bons points, les images, les jouets ». Dans les autres écoles primaires, comme dans les collèges et les lycées, c'est la tradition seule qui maintient les récompenses usitées :

les bonnes notes, les *satisfecit*, le tableau d'honneur, les places de composition, les distributions de prix.

Pour apprécier la valeur d'une récompense, il faut toujours considérer la nature du sentiment qu'elle vise et qu'elle atteint chez l'enfant et chez l'élève. Ainsi, dans la famille, on promet un bonbon, une friandise, au petit garçon qui aura bien épelé son alphabet, à la petite fille qui sera bien sage à table ; mais ces récompenses, purement matérielles et qui ne flattent que des goûts inférieurs de sensualité, ne sont de mise qu'avec les tout petits enfants. De même, dans la famille encore, les caresses, les effusions de tendresse, qui éveillent les sentiments affectueux de l'enfant, ont leur place dans son éducation morale ; mais elles doivent rester le privilège des parents : elles ne sont plus acceptables à l'école, pas plus que l'inverse, c'est-à-dire les châtiments corporels.

Tout autres sont les récompenses scolaires, dont le but principal est de réchauffer l'émulation. Tels sont, sous toutes leurs formes, les bons points, que l'on se contente parfois d'inscrire sur un cahier, pour en faire la récapitulation à la fin de la semaine ou du mois, qui d'autres fois donnent lieu à une distribution d'images instructives. Dans son école, Basedow distribuait des clous dorés, pour représenter les bons points, et des clous noirs pour les mauvais points.

Du même genre sont les témoignages de satisfaction, l'inscription au tableau d'honneur, qu'on affiche dans les salles de classe ou dans le parloir de l'école, etc. Un vieil usage, qui n'a point disparu, a consacré le nom d'*exemptions* pour désigner les *satisfecit*, et Pécaut proteste avec vivacité contre cette appellation : « Exemption de quoi ? De bien faire ? Non, des suites de mal faire. Me voici donc assuré par avance, dira l'élève, que je puis mal faire sans en pâtir, encouragé par là au relâchement de l'étude ou de la discipline, instruit que la vertu n'est pas *une*, qu'on peut compenser une faute par une bonne action, laquelle même est meilleure que le nécessaire... Du même coup la vertu est *matérialisée ;* elle est toute dans l'acte, non dans la bonne disposition, laquelle ne s'accorderait pas à

elle-même des exemptions, et ne ferait pas effort en vue d'être libre de mal faire... »

Ce qui est excellent, c'est que la satisfaction, d'abord témoignée oralement par le maître, soit consignée dans des notes écrites, enregistrées simplement sur le cahier de correspondance, ou transmises aux parents dans des communications spéciales. Plus utiles encore, quand il s'agit de faire savoir aux familles par où leurs enfants laissent à désirer, ces communications ont cependant quelque importance aussi pour que l'on sache exactement à la maison ce qu'ils ont fait de bon à l'école. La joie des parents sera la plus douce des récompenses, la plus sensible au cœur d'un bon fils.

Mais c'est surtout par le classement des compositions, avec leur couronnement final, la distribution des prix, que l'on entretient l'émulation scolaire. De toute façon ces distributions sont bonnes : d'abord on y donne aux élèves des livres bien choisis, qui seront une lecture tout indiquée pour leurs jours de vacances et qui constitueront un petit fonds de bibliothèque, qu'ils prendront goût à enrichir plus tard. Si l'on y joint parfois des livrets de caisse d'épargne, cela aura son bon côté aussi, bien qu'il ne faille pas habituer l'enfant à confondre l'honneur et l'argent : les élèves seront incités à faire de petites économies pour accroître la somme déjà versée. Enfin et surtout, la grande raison pour laquelle nous souhaitons que jamais ne se perde la tradition des distributions de prix, c'est qu'elles sont une fête, — et les fêtes sont trop rares dans les écoles, — une fête du travail et de l'enfance, qui, une fois par an, met en présence les enfants et les parents et aussi tous ceux qui s'intéressent à l'éducation de la jeunesse. On veillera seulement à ce que les récompenses qu'on y décerne ne soient pas banales, qu'elles ne soient pas accordées à tous, mais réservées à ceux qui les ont réellement méritées.

Qu'il ne faut pas abuser des récompenses. — Quelque légitimes que soient les récompenses, il faut pourtant prendre garde à l'abus. Elles ne doivent pas être moins discrètes que les punitions.

« Je suis ravie de ce que vous me mandez sur le travail de

ces demoiselles, écrivait Mme de Maintenon aux maîtresses de Saint-Cyr ; mais je n'approuve pas les empressements que vous avez toutes pour les louer vous-mêmes et pour que je les loue à mon tour : c'est par cette conduite qu'on les a gâtées et qu'elles croient qu'on leur en doit de reste. Quand elles font leur devoir, dites-leur simplement que l'ouvrage va bien, et rien de plus. »

Fichte a exprimé des idées analogues. Il n'admettait pas qu'il y eût des éloges ni des récompenses pour le succès, du moins pour le succès qui n'est dû qu'à des dons de nature, « à la capacité qu'ont quelques-uns d'apprendre mieux et plus vite que leurs camarades ». Il faut craindre, disait-il, « de dérouter la conscience de l'enfant, en louant, en récompensant les avantages naturels, à l'égal et au-dessus même de la bonne volonté, seule vraiment méritoire ».

Une autre raison pour ne pas prodiguer les récompenses, c'est qu'on doit tenir compte du caractère particulier de chaque élève. Il est des enfants, sans doute, avec lesquels il n'y a pas d'inconvénient à les multiplier : ceux sur lesquels la punition est impuissante, qui se cabrent devant un reproche, mais qui sont sensibles à l'éloge et qui ont besoin d'être encouragés sans cesse à bien faire ; mais il en est aussi que les louanges grisent, et que les succès gonflent d'une sotte vanité qu'on s'expose à exalter par des compliments trop flatteurs.

Les récompenses collectives. — Des novateurs, peu satisfaits des récompenses individuelles, ont proposé de les remplacer par des récompenses collectives. Férus de l'idée de l'association et de la solidarité, et aveuglés par je ne sais quel parti pris contre l'individualisme, ils demandent qu'on organise des groupements, des sociétés d'élèves, pour ainsi dire des équipes scolaires.

« Aux compositions et aux comparaisons par *tête* se substitueraient des compositions et des comparaisons par *groupe*. » Il est malaisé de comprendre quel profit réel on peut attendre d'une organisation de ce genre. On sait combien est désastreuse et démoralisante la punition collective, lorsque, par exemple, un professeur qui n'a pas su reconnaître, dans le

tumulte désordonné de ses élèves, quels sont les vrais coupables, se tire d'embarras en disant : « Toute la classe est punie ! » Érigée en système, la récompense collective serait-elle meilleure? Quel avantage pourrait-il y avoir à introduire dans les écoles quelque chose d'analogue à ce que, dans la société moderne, on appelle « la lutte des classes » ?

Comme le dit très judicieusement M. Malapert : « La rivalité collective offre les mêmes dangers que les rivalités individuelles : les forts du groupe victorieux s'enorgueilliront de leur triomphe, les faibles du groupe vaincu seront détestés pour l'humiliation dont ils auront été la cause. Certains aussi ne seront-ils pas comme invités à compter sur leurs voisins, ou découragés par la perspective d'une infériorité qu'ils devront subir par la faute des autres ? Ce que l'on risque de supprimer, c'est moins la concurrence que le sentiment de la responsabilité individuelle, de l'effort personnel. Le grand danger de cette méthode, ce serait de sacrifier systématiquement l'individu à la collectivité. ».

Réflexions générales.— L'émulation est un ferment d'individualisme, et par suite un agent de progrès. L'émule est un imitateur, puisqu'il s'inspire de l'exemple d'autrui, mais un imitateur qui veut faire mieux et plus que ceux qu'il imite : de sorte que par ses efforts il dépasse, il devance ses concurrents, et qu'il les oblige à faire à leur tour de nouveaux efforts, pour ne pas se laisser trop distancer. Supprimez l'émulation chez un peuple, et vous aurez une nation routinière, qui ne cherchera pas à se réformer, qui ignorera la marche en avant. Supprimez l'émulation à l'école, et vous aurez des classes endormies, sans entrain et sans vie. « Les enfants de Port-Royal, disait Pascal, tombent dans la nonchalance par défaut d'ambition. » Et l'on peut en dire autant de ce que deviendraient les hommes dans une société telle que la rêve certain socialisme, qui, en égalisant, en nivelant toutes les conditions, paralyserait l'activité féconde et la poursuite laborieuse d'une condition meilleure.

N'eût-elle que le pouvoir d'arracher l'homme et l'enfant à la paresse, l'émulation serait déjà d'un prix inestimable,

comme un des plus précieux ressorts de l'activité humaine. C'est pour cette raison surtout que l'éducation publique reste supérieure à l'éducation domestique. Mais l'émulation a un autre mérite : par les récompenses qu'elle fait accorder à l'enfant qui les mérite, elle le rend joyeux, content de lui. Un sourire d'approbation du maître, une cordiale poignée de main, suppléent en partie aux caresses de la famille absente. Les récompenses que reçoit l'écolier le réjouissent, en même temps qu'elles animent son courage ; elles lui procurent un peu de bonheur ; et pour que l'enfant profite de son séjour à l'école, la première condition est peut-être qu'il y soit heureux.

BIBLIOGRAPHIE.

MALAPERT, *L'Éducation morale à l'école primaire,* dans la *Revue politique et parlementaire,* septembre 1901. — PÉCAUT, *Quinze ans d'éducation,* p. 280. — FORFER, *Causeries,* Laon 1907, passim.

CHAPITRE XIV

CONCLUSION.

La crise morale. — Un grand effort nécessaire. — Progrès à faire. — La question sociale est-elle une question morale ? — Morale personnelle et morale sociale. — La personnalité morale ; la vie intense. — Divers principes d'action. — Le sentiment. — La pitié et la justice. — L'amour de la patrie. — L'intérêt. — Le devoir. — La discipline moralisatrice. — Conditions matérielles de l'éducation morale. — Autres conditions.

La crise morale. — La question de l'éducation morale ne sera jamais épuisée, et il s'en faut que nous ayons pu, en quelques chapitres, l'étudier sous toutes ses faces. Elle est de plus en plus à l'ordre du jour ; elle préoccupe tous ceux qui ont souci de l'avenir du pays. Chaque jour des livres nouveaux, des articles de revue, nous rappellent l'importance prééminente de la moralité, pour le bonheur de l'homme comme pour la prospérité de la nation ; ils nous redisent que l'éducation morale est l'œuvre essentielle de l'école ; et quelques-uns, sinon tous, avouent l'insuffisance des moyens jusqu'à présent mis en usage et la médiocrité des résultats obtenus.

Dans un ouvrage tout récent *la Crise morale des temps nouveaux*, M. Paul Bureau s'est attaché à nous montrer, avec une éloquente franchise et sous des couleurs un peu sombres, le contraste troublant que présentent les grandeurs ; les merveilles de la civilisation moderne, et les misères, les défaillances de notre vie morale. « Il y a, dit-il, une lacune au milieu de l'universel progrès. Les éléments matériels et moraux de notre vie sociale ne marchent pas *pari passu* vers une condition meilleure (1). »

(1) M. Bureau est un écrivain catholique, qui ne fonde l'espoir d'une régénération morale que sur le relèvement des croyances religieuses et de la foi chrétienne.

Les progrès économiques sont incontestables; le progrès intellectuel éclate à tous les yeux : mais le progrès moral est-il aussi certain? Non, malheureusement. Et s'il est vrai de dire d'un homme que « peu importe ce qu'il sait en comparaison de ce qu'il vaut, ce qu'il pense au prix de ce qu'il fait », ne l'est-il pas aussi d'affirmer qu'un peuple a beau émerveiller le monde par ses découvertes scientifiques, par ses inventions industrielles, par sa richesse économique : il n'est pourtant pas un peuple heureux, ni sûr de son lendemain, si ses mœurs n'égalent pas sa puissance matérielle, si les vices, en se développant, compromettent et ruinent peu à peu les sources de la prospérité?

Les vertus humaines ne répondent pas seulement à un besoin d'idéal. Il ne faut pas les considérer uniquement comme la parure élégante de la vie : elles sont les ressorts essentiels de la paix et de la prospérité sociales, les éléments de l'ordre et du progrès, les conditions morales des réalités les plus positives et les plus pratiques. Si la probité baisse, les fraudes commerciales se multiplient, la confiance se perd, et par suite les échanges diminuent. Si la sincérité n'est pas la loi supérieure qui s'impose même aux faiseurs de lois, les citoyens, abusés par de fallacieuses promesses qui ne sont pas tenues et qui ne peuvent pas l'être, las de leurs revendications impuissantes, ont recours aux violences et aux émeutes. Oublie-t-on les devoirs de la tolérance? La délation fleurit et trouble la paix publique; des persécutions injustes découragent les bonnes volontés. L'amour du travail s'est-il ralenti? Le nombre des chômeurs augmente, et la production s'abaisse d'autant. Le goût de la vie simple a-t-il disparu? C'est alors la course aux honneurs, aux fonctions lucratives, et surtout l'âpre cupidité du gain, la concurrence parfois déshonnête. Enfin que dire des déplorables conséquences de l'intempérance sous toutes ses formes, alcoolisme ou débauche? La race dégénère, la famille se désorganise, la natalité décroît dans des proportions inquiétantes, et Guillaume II ose dire à l'adresse de la France : « Que peut-on craindre d'un peuple qui n'a plus même la force d'avoir des enfants? »

Un grand effort nécessaire. — Il y a donc une relation étroite entre la puissance matérielle d'un peuple et sa valeur morale ; et, quelque affligeante que puisse être la constatation des maux dont nous souffrons, il y a un intérêt majeur à s'en rendre compte, afin de comprendre qu'un grand effort est nécessaire pour y remédier, pour écarter de nos enfants et de nos élèves l'immoralité qui les menace.

Renan a écrit quelque part : « Ce sont les austères traditions de nos pères, continuées pendant des siècles, qui ont accumulé les provisions intellectuelles et morales que nous dépensons. » C'est comme un capital qu'ils nous ont légué. Prenons garde qu'il n'est pas inépuisable. Efforçons-nous de conserver de ces richesses morales tout ce qui mérite d'être retenu pour l'usage de la vie moderne, et, loin de laisser ce patrimoine dépérir et diminuer en nos mains, préoccupons-nous de l'accroître au contraire, en l'enrichissant de vertus nouvelles, celles que nous propose une conception différente de la destinée humaine.

Pécaut ne cachait pas ses alarmes. « Quand je songe, écrivait-il, à ce que la vie contemporaine réserve de tentations à nos enfants, ajoutées aux passions naturelles de la jeunesse ; quand je passe en revue les leçons que leur offrira l'apprentissage à l'atelier, celles que leur donneront les livres, les journaux, les spectacles, et puis toutes les incitations et les occasions corruptrices qui les assiégeront dans les villes et qui refluent maintenant jusque dans les bourgs ; quand je considère les exemples déplorables que leur donne la jeunesse bourgeoise ; alors je mesure tout ce que doit encore acquérir notre enseignement laïque pour suffire aux pressantes, aux vitales nécessités sociales. »

On ne supprime véritablement que ce que l'on remplace, et les difficultés présentes de l'éducation morale viennent précisément de ce que l'on n'a pas encore suffisamment remplacé ce que la force des choses a détruit. Nous ne nous appuyons plus sur le sentiment religieux, sur les croyances surnaturelles. Nous faisons appel à la nature, à la raison seule. Le vieil édifice des religions qui a longtemps abrité nos pères

est en partie démoli. Nous campons, pour ainsi dire, à la belle étoile : tout au plus trouvons-nous un abri, un refuge, sous des tentes provisoires, en attendant qu'une construction nouvelle ait pu être édifiée, qui satisfasse à la fois aux principes de l'esprit nouveau et aux besoins éternels de l'humanité.

Nous sommes dans une situation analogue à celle où se trouvent les ouvriers de l'industrie, quand les transformations soudaines des méthodes de travail et de l'outillage mécanique, venant les surprendre dans leur routine, rendent inutiles les capacités anciennes, et les jettent dans le désarroi, jusqu'à ce qu'ils aient acquis les capacités nouvelles que requièrent les changements accomplis.

Progrès à faire. — Mais de ce que les résultats de l'éducation morale laïque n'ont pas encore répondu à notre attente et à nos espoirs, ne concluons pas qu'il faille se décourager. L'école met à notre disposition un assez grand nombre de moyens de moralisation pour que nous puissions, si nous le voulons, inspirer à nos élèves le goût du bien et leur inculquer de bonnes habitudes de vertu. Sachons utiliser toutes ces ressources. Devenons plus habiles dans le maniement des instruments de culture morale que nous fournit la nature. Perfectionnons sans cesse nos méthodes d'enseignement et de discipline. Si, dans l'école sécularisée, nous ne pouvons plus, comme le faisaient les éducateurs religieux, étayer les commandements de la raison sur les commandements divins, ingénions-nous à trouver dans les vérités naturelles un support suffisant pour fonder le devoir.

Avant tout, prenons conscience du rôle nouveau que le temps présent nous impose. Il ne s'agit plus seulement de débrouiller l'intelligence des enfants en leur transmettant un petit lot de connaissances. Il s'agit d'être les éducateurs de leur conscience, en un mot de les « élever ». « Élever », mot admirable dans sa simplicité expressive, disait éloquemment Gréard, et dont il ne faut pas laisser le sens se perdre ou s'amoindrir dans nos écoles. « Élever », tâche grave et délicate, à laquelle l'instruction peut concourir pour une large part sans doute, mais où l'instruction ne saurait tout faire. »

Si nous n'avons plus la même foi religieuse qui facilitait la tâche de nos devanciers, essayons d'en avoir une autre : la foi à l'idéal, la foi au progrès. Et alors il sera bien impossible que nous ne trouvions pas, en y appliquant tout ce que nous avons d'intelligence et de cœur, le secret du succès dans la formation morale de nos élèves. Comment une noble émulation ne nous inspirerait-elle pas dans la recherche des procédés à employer, ne serait-ce que pour prouver qu'ils se trompent, à ceux qui ont taxé de témérité l'entreprise de demander à la raison humaine les principes directeurs de la vie ?

N'attendons pas, dans notre enseignement pratique des vérités morales, que les philosophes se soient mis d'accord sur les principes théoriques de l'éthique. Nous n'avons pas besoin de leurs théories savantes. Il nous suffit de savoir ce que c'est qu'un honnête homme, pour être en état de moraliser nos élèves. Mais, pour que nos leçons aillent au cœur de l'enfant, il faut qu'elles partent de notre cœur, et non d'une froide et stérile conception de notre esprit.

Le moins possible de formalisme et de formules (1), peu de ces généralités abstraites qui passent par dessus la tête des enfants et qui ne pénètrent pas leur âme ; mais un enseignement vivant, familier et simple, qui, par la sincérité de l'accent, par la conviction profonde de celui qui parle, persuade et émeuve ceux qui écoutent. Des faits plus que des idées, des exemples plus que des préceptes : voilà les règles auxquelles nous devons nous conformer. Michelet disait que l'enseignement était « une amitié », ou encore il s'appropriait la pensée d'un Allemand qui le définissait « la communication de l'intime ». Ce qui veut dire que le professeur de morale ne doit pas être seulement un discoureur habile qui expose

(1) Il ne faut pourtant pas proscrire absolument les formules, ni même les formules apprises par cœur. C'est l'avis de M. Buisson qui, dans un récent article, après avoir rappelé le rôle qu'a joué pendant des siècles le catéchisme catholique, où l'Église avait fixé ses dogmes en un petit nombre de formules précises, conclut qu'il y a intérêt aussi à ce que les doctrines de la morale laïque soient condensées en quelques maximes précises. C'est l'avis encore de M. Lalande qui, appliquant cette idée, a composé un catéchisme, où la substance des vérités morales est présentée sous forme de questions et de réponses.

clairement et nettement des idées morales recueillies dans les livres : c'est en ami, plus qu'en professeur, c'est de son propre fond et de ce qu'il y a de plus intime en son être, de plus profondément ancré dans sa conscience, qu'il doit tirer la matière de son enseignement. Qu'il ne parle pas seulement du bout des lèvres : qu'on sente que tout ce qu'il dit, il le pense sincèrement, il le sent fortement ; et que d'ailleurs sa vie réponde et témoigne pour ses paroles.

Nous ne songeons pas assurément à nous passer du secours que nous apportent les lectures morales, et une profusion de publications récentes ne nous laissera, sur ce point, que l'embarras du choix. Mais nous n'oublierons pas cependant que, dans l'éducation morale surtout, ce n'est pas le livre qui importe : c'est la personne même du maître qui enseigne, l'action personnelle de l'homme fait qui s'adresse directement à de petits hommes.

La question sociale est-elle une question morale? — C'est un aphorisme qu'on se plaît à répéter que les questions sociales ne sont au fond qu'une question d'éducation. Assurément, l'instruction partout répandue, la moralité développée et fortifiée, ce sont les fortes assises sur lesquelles on peut espérer édifier la cité moderne. Instruisez et élevez les jeunes générations ; faites de vos élèves des consciences saines et robustes, des intelligences droites, des volontés actives et courageuses, et vous contribuerez certainement à réformer, à régénérer la société par une éducation meilleure.

Mais l'éducation dépend elle-même en partie de l'état social existant. Les enfants qui sortent chaque année de l'école sont comme un petit affluent qui vient mêler ses eaux pures aux flots du grand fleuve qui le reçoit ; et si ces flots sont troubles, bourbeux, leur masse enveloppera l'afflux nouveau qui leur arrive et en dénaturera la pureté. En d'autres termes, la société réagira sur l'école et parfois en paralysera l'influence. Il est par conséquent nécessaire que des lois civiles bienfaisantes, en modifiant le régime économique, en réprimant les mauvaises mœurs, en introduisant plus de justice dans les rapports des hommes, viennent collaborer avec

l'action de l'éducation scolaire. Améliorez, par exemple, le sort des pauvres, et l'enfant vivra dans un milieu joyeux, loin des laideurs déprimantes d'une existence misérable. Réprimez le fléau de l'alcoolisme, et l'enfant ne risquera plus d'être entraîné par la suggestion des mauvais exemples... De sorte qu'on peut dire que si la question sociale est en partie une question d'éducation, la réciproque n'est pas moins vraie.

Morale personnelle et morale sociale. — Il est très exact de dire que la moralité n'est pas seulement chose individuelle ; et c'est une des plus louables tendances du temps présent de la considérer surtout comme chose sociale, c'est-à-dire de recommander, comme les plus belles de toutes, les vertus de justice, de dévouement, par lesquelles nous contribuons au bonheur de nos semblables. Ce n'est certes pas assez de pratiquer le devoir pour soi-même et de poursuivre le perfectionnement de ses qualités individuelles. Vous pouvez être presque un saint, ou tout au moins un homme de devoir, si vous êtes un tempérant, un économe, un laborieux; si vous vous acquittez avec conscience et avec zèle de toutes vos obligations envers vous-même : et cependant n'être tout de même qu'un citoyen inutile, dont la vie vertueuse ne profite pas à la société, à la collectivité humaine, que vous honorez, mais que vous ne servez pas.

La vieille morale avait le tort de sacrifier les vertus sociales aux vertus personnelles et de borner l'horizon du devoir. Mais prenons garde de tomber dans l'excès contraire, et peut-être est-il vrai que nos contemporains s'engagent sur cette pente. Préoccupés avant tout de vivre socialement, pénétrés, — et il faut les en louer, — des obligations que leur créent les misères humaines, ils ne songent qu'à la réforme des institutions politiques, des lois sociales, qui peuvent relever la condition et améliorer le sort de leurs concitoyens. Les philosophes n'échappent pas à cette tendance : ce ne sont de toutes parts que des essais, très intéressants d'ailleurs, pour chercher dans les devoirs sociaux le fondement de la moralité. On oublie trop que le premier devoir de l'homme est avant tout de devenir une personne morale. Comme le disait récemment

M. Alfred Croiset, dans la préface qu'il a écrite pour le livre de M. Paul Bureau : « Avec des individus débiles on ne fera jamais une société forte... La plus nécessaire et la plus profonde des réformes politiques, c'est la réforme morale de l'individu...» Vous aurez beau multiplier les lois protectrices du travail. A quoi bon, si vous n'avez pas affaire à des ouvriers laborieux? Vous légiférerez en vain sur l'obligation scolaire, si les parents n'ont pas conscience de leurs devoirs envers leurs enfants, et particulièrement de celui qui consiste à les envoyer à l'école. Il ne vous servira de rien d'avoir promulgué des lois libérales, qui autorisent les réunions publiques, les associations, si les citoyens qui en usent n'y apportent que des appétits égoïstes, un esprit de haine et une brutale indiscipline... Et en général, pas de lois réellement efficaces, si les mœurs n'en secondent pas l'application. Une législation est presque non avenue, si l'on n'a pas su préalablement inspirer le respect de la loi.

La personnalité morale; la vie intense. — La moralité individuelle est donc, à nos yeux, la base de la moralité sociale. La bonne organisation de la vie privée fait les peuples puissants. On ne saurait trop se préoccuper de développer chez l'enfant les germes de la vertu personnelle, celle qui part du dedans pour rayonner au dehors. Préparer en lui la personnalité morale, qui est tout autre chose que l'individualité égoïste, tel est le vrai moyen de le mettre en état de devenir un jour un citoyen utile, un membre actif de la société.

Nous ne sommes plus au temps où l'on recommandait comme idéal à l'homme l'effacement de la personnalité, la « restriction de l'être ». Il faut au contraire « être » le plus possible. Non que nous acceptions sans réserve la formule d'un moraliste contemporain, qui croit en avoir dit assez quand il a proclamé que le but suprême de l'homme était la « vie intense ». La définition est incomplète et équivoque : car le jouisseur, le viveur pourrait la faire sienne et y trouver l'excuse du débordement de ses passions, de la recherche immodérée des jouissances matérielles. Il faut y ajouter un correctif. La vie intense, soit, mais à une condition : c'est que le développement le plus complet possible de toutes nos

facultés, de toutes nos forces physiques et mentales soit rigoureusement subordonné à une règle, à un idéal moral.

Divers principes d'action. — Quand on sait qu'il faut orienter l'éducation morale vers ce premier objet qui est le perfectionnement de l'individu, on voit bien déjà quel est le but à atteindre ; mais il reste à déterminer la route à suivre pour y parvenir. En d'autres termes, sur quels principes d'action devrons-nous nous appuyer, pour mettre l'enfant dans la bonne voie, pour lui faciliter l'acquisition des vertus personnelles ? Est-ce exclusivement au sentiment ou à l'intérêt, ou seulement à l'idée du devoir que nous demanderons notre viatique ? Nous n'hésitons pas à répondre qu'il ne faut négliger, ni exclure, aucun de ces mobiles ou motifs d'action, qu'ils doivent tous concourir, chacun à son rang, à l'œuvre de l'éducation morale.

Le sentiment. — Nous avons dit plus haut que l'éducation morale consistait à éclairer la conscience, à affermir la volonté (1). Nous n'avons peut-être pas assez affirmé qu'elle consistait aussi à exciter le sentiment.

On a souvent répété que, de toutes les peines de l'éducation, aucune n'était comparable à celle que donnent des enfants qui manquent de sensibilité. Mais le cas est rare, et il n'est guère d'enfants dont le cœur ne s'ouvre à aucun sentiment. Sachons saisir en eux le point vif où leur sensibilité est le plus disposée à accueillir l'éveil et, une fois un sentiment quelconque éveillé, sa chaleur morale rayonnera sur tous les autres principes d'émotion.

Un instituteur ne saurait être satisfait de lui-même, s'il ne réussit pas à émouvoir ses élèves en leur parlant de la famille, de la patrie et aussi de l'humanité, en leur racontant de belles actions, ou en leur décrivant les souffrances de quelques-uns de leurs semblables. « L'idée, a écrit M. Séailles, ne devient efficace que quand elle se mêle au sentiment, jusqu'à ne plus s'en distinguer. La morale ne devient un principe réel d'action que dans la mesure où elle cesse d'être

(1) Voir *Deuxième partie*, ch. I.

une pure théorie qui s'adresse à la seule raison. » Il faut que le sentiment la féconde, et la fasse passer de l'intelligence qui la conçoit dans la volonté qui la réalise.

La pitié et la justice. — C'est ce que pensait Rousseau, et, d'après lui, la pitié serait le premier sentiment qui touche le cœur humain, selon l'ordre de la nature. « Pour devenir sensible et pitoyable, disait-il, il faut que l'enfant sache qu'il y a des êtres, semblables à lui, qui souffrent ce qu'il a souffert, qui sentent les douleurs qu'il a senties, et d'autres dont il doit avoir l'idée comme pouvant les sentir aussi. En effet, comment nous laissons-nous émouvoir à la pitié, si ce n'est en nous transportant hors de nous et nous identifiant avec celui qui souffre ; en quittant, pour ainsi dire, notre être pour prendre le sien ? Pour exciter et nourrir la sensibilité naissante, pour la guider ou la suivre dans sa pente naturelle, qu'avons-nous donc à faire, si ce n'est d'offrir au jeune homme des objets sur lesquels puisse agir la force expansive de son cœur, qui le dilatent et qui l'étendent sur les autres êtres, qui le fassent partout retrouver hors de lui ; d'écarter avec soin ceux qui le resserrent, le concentrent et tendent le ressort du moi humain ; c'est-à-dire, en d'autres termes, d'exciter en lui la bonté, l'humanité, la commisération, la bienfaisance, toutes les passions attirantes et douces qui plaisent naturellement aux hommes, et d'empêcher de naître l'envie, la convoitise, la haine, toutes les passions repoussantes et cruelles, qui rendent, pour ainsi dire, la sensibilité non seulement nulle, mais négative, et font le tourment de celui qui les éprouve. »

La pitié une fois excitée nous achemine vers la justice : non pas seulement vers celle qui s'abstient de faire du mal à autrui, de lui causer un préjudice quelconque, et qui n'est en somme qu'une vertu négative ; mais vers cette justice positive et active, qui aspire à réaliser le bien dans le monde, à adoucir les souffrances humaines, à réparer dans la mesure du possible les inégalités créées par la nature ou par l'état social. Ces inégalités, ces souffrances, toute intelligence réfléchie les constate et les connaît, et la raison nous enseigne qu'il est juste qu'elles soient atténuées, sinon supprimées; mais ceux-

là seuls sont vraiment portés à agir pour y remédier, que le souffle puissant d'un sentiment de commisération anime et entraîne.

L'amour de la patrie. — De tous les sentiments généreux dont il convient de nourrir le cœur humain, l'un des plus féconds en influences morales, c'est, après l'amour de la famille, l'amour de la patrie. Et c'est peut-être aussi celui qu'il est le plus facile d'émouvoir dans l'âme de l'enfant. Comment ne réussiriez-vous pas à faire passer un frisson patriotique dans le cœur de vos élèves, si vous leur racontez, ému vous-même, les malheurs ou les gloires de la France? Faites-la aimer dans son passé glorieux, dans ses épreuves passagères. Dites-leur qu'on parle de sa décadence prochaine, mais qu'il dépendra d'eux en partie que ces prophéties pessimistes soient démenties par les faits. Enseignez-leur que dans la société troublée qui les attend, dans la mer orageuse où ils navigueront demain, il leur faut une boussole, et qu'il n'y en a pas pour eux de meilleure que l'amour de leur pays. Rappelez à ces citoyens de demain que toutes les fois qu'ils auront à chercher où est leur devoir, au régiment où les appellera tous une loi d'égalité, dans leur vie de famille, dans les emplois divers qu'ils occuperont, toujours et partout, ils devront se demander si leurs paroles, si leurs actes, sont conformes à l'intérêt supérieur du pays, et qu'alors ils ne risqueront pas de se tromper.

Nous ne pensons pas qu'il puisse y avoir pour les enfants de nos écoles de meilleures leçons de morale que celles que leur enseigne le patriotisme. La patrie doit être le dogme laïque, la religion de tous les Français. Il faut se refuser à la discuter avec les insensés qui la nient. Ne nous prêtons pas même à en analyser l'idée. Contentons-nous d'un acte de foi. Disons : « Ma patrie », comme nous disons : « Ma mère ». Et si nous ouvrons largement notre intelligence à l'idée de l'humanité, réservons et donnons notre cœur à l'amour de la patrie.

L'intérêt. — Il y a une école de moralistes qui prétend exclure de l'éducation morale, et par suite de la conduite humaine, les motifs intéressés. C'est, selon nous, demander l'impossible ; ce serait surtout se priver d'un auxiliaire pré-

cieux dont notre faiblesse, a besoin pour se soutenir dans les combats de la vie. La poursuite de la vertu n'exclut pas la recherche du bonheur. Il ne faut donc pas craindre de montrer à l'enfant que son intérêt vrai coïncide avec son devoir. L'utilitarisme est sans doute inférieur, comme valeur et beauté morale, à la pure doctrine du devoir ; mais, pratiquement, il peut aboutir le plus souvent à nous maintenir dans le droit chemin.

Considérons que nous n'avons pas à demander à nos élèves des vertus héroïques qu'ils ne trouveront que bien rarement l'occasion d'exercer. Ce que nous attendons d'eux, c'est la pratique des vertus moyennes de la vie courante, celles qui suffisent pour faire des hommes honnêtes. Ne plaçons pas l'idéal trop haut ; ne disons pas comme Marion, par exemple, que « tout acte moral est un sacrifice », ni même, comme Gréard, que « tout travail doit être une victoire remportée sur la volonté ». Non, mais faisons comprendre à nos élèves que le bien généralement se confond avec l'utile, que le plus souvent il n'y a pas de sacrifice à faire pour accomplir son devoir ; et aussi, — sans tomber dans les exagérations de Montaigne qui parfois nous présente « les routes de la sagesse » comme des pentes aisées, « gazonnées et doux fleurantes », — que le travail n'est pas toujours un effort pénible, et qu'on peut enfin trouver plaisir et joie à se bien conduire.

Le devoir. — Il ne faut donc pas qu'une conception trop austère de la morale nous fasse exclure les motifs utilitaires. L'erreur serait seulement de prendre l'intérêt comme unique motif d'action : car alors on laisserait croire à l'enfant qu'il ne doit faire le bien que parce qu'il y a intérêt, et on l'autoriserait presque à ne pas le faire, dès qu'il croira que l'action qu'on lui recommande, comme bonne en elle-même, est contraire à son bonheur.

Il se rencontre des occasions dans la vie où la vertu exige qu'on aille jusqu'au sacrifice : un père renonce à son propre bonheur pour assurer celui de ses enfants ; un soldat sacrifie son existence sur les champs de bataille pour le service de son pays. Les sentiments sans doute, même les sentiments per-

sonnels, l'amour de la gloire, par exemple, pourront être alors les inspirateurs de ces actes de dévouement désintéressé et d'abnégation absolue ; et même un moraliste a pu dire « que l'homme ne cesse jamais de s'aimer, et que peut-être il ne s'aime jamais plus que quand il fait les plus grands sacrifices ».

Ni le sentiment le plus généreux, ni le plus noble amour-propre, ne peuvent cependant suffire pour garantir qu'en toute circonstance le bien sera accompli. Les sentiments doivent être réglés et dirigés, l'intérêt personnel doit être dominé par l'idée du devoir. Faisons appel le plus tôt possible à la conscience de l'enfant pour transformer en principes rationnels les aspirations de son cœur, pour subordonner à une règle morale les inclinations de son égoïsme. Cette règle morale, on la fera sortir progressivement des petits faits de la conduite des élèves ; on la dégagera de leurs actions quotidiennes : car l'action est la vraie source de l'éducation morale, comme l'expérience est celle de l'éducation intellectuelle. Et quand ils auront compris qu'il y a une obligation morale qui s'impose à eux dans les petits devoirs de leur vie d'écolier, il ne sera pas défendu de leur montrer, dans toute sa plénitude, l'idéal de vertu que la raison propose à tous les hommes. Trop jeunes encore pour tout comprendre dans ces hautes leçons de morale, ils en retiendront cependant quelque chose : ils en prendront ce qu'ils pourront. Ils emporteront de l'école une vision de la moralité, un peu confuse peut-être, mais que la suite de la vie se chargera d'éclairer.

La discipline moralisatrice. — Ce n'est pas seulement par des leçons théoriques, par l'enseignement direct des idées morales, c'est par la pratique régulière des devoirs scolaires que l'on peut développer la conscience de l'enfant. La discipline est un puissant instrument de moralisation. Elle éveille peu à peu la conscience ; elle stimule les divers principes de la conduite morale : non pas, bien entendu, une discipline brutale et violente, ou toujours grondeuse, qui ne sait pas assurer l'ordre sans opprimer la liberté, mais une discipline douce et ferme à la fois, qui soumet l'enfant à une règle qu'il accepte,

parce qu'on lui en a expliqué le sens et démontré l'utilité.

Fermons les yeux sur les peccadilles inoffensives du jeune âge, et réservons nos sévérités pour les fautes vraiment graves. Et ces sévérités elles-mêmes, pour qu'elles soient vraiment utiles et légitimes, n'en usons qu'en vue de l'amélioration des coupables. Écartons le plus possible la peur de nos procédés disciplinaires, la peur qui déprime l'esprit, qui ne l'élève pas, qui fait des caractères serviles et qui ne prépare pas des hommes libres (1).

Ne renonçons pourtant pas aux punitions, quand elles sont nécessaires. En imprimant fortement dans le cerveau de l'enfant cette idée que toutes ses fautes seront punies, on crée dans son esprit une force de résistance qui contrebalancera l'attrait d'une action défendue, de même que l'espoir des récompenses promises allumera dans son cœur un foyer d'ardeurs studieuses, la flamme du travail.

Que ces récompenses d'ailleurs ne soient pas réservées au succès seulement : qu'elles aillent chercher jusque dans les derniers rangs de la classe tous ceux qui ont fait effort. L'honneur est dû aux plus humbles mérites. Voici comment on procède dans une école dont M. Buisson nous parlait dans un article récent : « Je voyais, dit-il, il y a quelque temps, une école où l'on a fait du tableau d'honneur mensuel un véritable moyen d'éveiller le sens moral. Au lieu de se borner à y faire figurer le premier et le second dans chaque composition, on y avait inscrit plusieurs rubriques appelant l'attention sur les succès d'un autre ordre, sur des qualités morales, choisies sans doute parmi celles que les maîtres jugent le plus nécessaire de mettre en relief : politesse, franchise, bonne camaraderie.

(1) L'organisation actuelle de la discipline n'a pas dit son dernier mot. En voici la preuve. Dans une récente circulaire, du 15 janvier 1908, le ministère de l'Instruction publique, en instituant dans les écoles primaires et primaires supérieures les *Conseils des maîtres*, propose, comme moyen disciplinaire, le procédé suivant : « A des époques déterminées, à la fin de chaque trimestre, par exemple, après échange de vues sur la situation morale de l'école, le conseil ferait comparaître les très bons élèves pour les féliciter, les très mauvais pour les réprimander et les ramener dans la bonne voie. Ainsi, en dehors des menus incidents de la vie journalière réglée par chaque instituteur ou par le directeur avec l'adjoint intéressé, les élèves auront toujours pour juges tous leurs maîtres. »

On y avait ménagé une ligne pour honorer l'élève médiocre qui, sans s'élever aux premiers rangs, a fait un effort méritoire et réalisé une amélioration notable de travail ou de conduite. »

Conditions matérielles de l'éducation morale. — Certaines conditions matérielles ne sont pas à négliger pour assurer les progrès de l'éducation morale.

On a reproché quelquefois à l'État moderne d'avoir bâti à grands frais pour les écoles du peuple ce qu'on a appelé des « palais ». Il s'en faut pourtant que les écoles de France égalent en magnificence celles de la grande démocratie américaine: et les éducateurs des États-Unis ont bien raison de penser qu'en construisant leurs superbes édifices scolaires, ils n'ont pas gaspillé leur argent, ni sacrifié à la vaine recherche d'un luxe inutile. Les écoles ne seront jamais trop belles, ni trop spacieuses. L'enfant s'y rend avec plus de joie, il y travaille avec plus d'ardeur. Les conditions d'hygiène qu'elles réalisent ne contribuent pas seulement à sauvegarder son bien-être physique : elles soutiennent sa santé morale. L'air, la lumière qui y pénètrent, le confort de l'aménagement intérieur, la décoration riante des salles de classe, tout cela éveille la bonne humeur, facilite la discipline, et entre pour une part dans le succès de l'éducation morale.

Ce qui n'est pas moins utile, c'est que les écoles soient assez nombreuses, et dans chaque école les classes assez multipliées, pour qu'un instituteur n'ait pas à diriger un trop grand nombre d'élèves, pour qu'il puisse agir efficacement sur chacun d'eux, surveiller de près leur conduite, étudier leurs dispositions individuelles et leur donner par suite des conseils appropriés à leurs divers caractères.

Autres conditions. — Ce n'est pourtant pas des conditions matérielles de l'organisation des écoles qu'il faut attendre surtout le progrès de l'éducation morale. Un Américain disait : « Qu'importe que vous ne puissiez enseigner que dans une grange, sous une tente ? Ce qu'il nous faut, ce sont de bons professeurs, ce sont des hommes !... » Et en effet, le meilleur moyen de former des hommes, c'est d'être soi-même un homme digne de ce nom.

Que les maîtres de nos écoles prennent donc de plus en plus conscience de leur responsabilité en matière d'éducation morale. Ils sont des « faiseurs de lumières », comme disait Jean Macé : mais les lumières, qui chassent l'ignorance, ne suppriment pas toujours l'immoralité. Il faut autre chose que du savoir pour devenir un homme de bien.

Sans doute les difficultés sont grandes. Un premier obstacle, c'est le jeune âge des élèves, le peu de maturité de leur intelligence. Ce qui sera tout de suite compris par les adolescents des lycées et des collèges ne peut l'être au même degré par des enfants de dix ou douze ans. En revanche, précisément parce qu'ils sont très jeunes et que les passions ne sont pas encore nées, les petits primaires sont plus sensibles, dans leurs âmes toutes neuves, aux impressions qu'ils reçoivent, plus enclins, parce qu'ils n'ont pas encore beaucoup d'habitudes, à en contracter de bonnes.

Un autre obstacle, c'est que les enfants du peuple, qui sont les clients ordinaires de l'école élémentaire, n'ont pas toujours reçu de leurs familles la même culture que les fils de bourgeois. Mais là aussi il y a une compensation, s'il est vrai, comme nous le pensons, que chez les écoliers primaires on trouve des ressources d'énergie, de courage et de vaillance, qui manquent parfois aux lycéens, déjà blasés par les plaisirs que leur a procurés la richesse de leurs parents, déjà gâtés par les douceurs et les mollesses de la vie de famille.

Il y a des avantages qu'on ne peut contester à l'école primaire, celui-ci par exemple : c'est que, quand un seul maître la dirige, l'élève, au lieu de passer de mains en mains, de changer de professeur à chaque rentrée des vacances, est confié, pendant plusieurs années consécutives, aux soins d'un même instituteur. Et qui ne voit que cette continuité de l'enseignement, cette surveillance qui se prolonge, outre qu'elle crée entre le maître et l'enfant des liens de sympathie plus forts, lui permet de le connaître à fond et de suivre plus utilement l'évolution de la jeune plante qui grandit devant lui. Les écoles à plusieurs maîtres n'offrent pas, il est vrai, une situation aussi favorable. Mais là encore, si l'union

et la concorde règnent, comme il est nécessaire, entre le directeur et ses adjoints, — et les *Conseils des Maîtres* tout récemment institués dans les écoles françaises doivent y contribuer, — il sera possible d'établir une unité de vues, une uniformité de direction dont les élèves profiteront.

Le progrès des temps nous permet d'espérer que les conditions de l'éducation morale s'amélioreront encore. A mesure que l'instruction sera plus répandue, l'indifférence des parents diminuera ; ils s'intéresseront davantage aux études et aux progrès moraux de leurs enfants. Leur coopération est nécessaire pour que les leçons de l'école ne soient pas perdues. On ne saurait trop encourager les maîtres à la provoquer : et précisément la brillante floraison d'associations amicales, de sociétés d'anciens élèves, à laquelle nous assistons depuis plusieurs années, leur fournit l'occasion plus fréquente de les atteindre, de se mêler à eux, d'accroître leur propre prestige et surtout de préparer la collaboration féconde de l'école et de la famille.

Tout enseignement est un ensemencement ; et cela est particulièrement vrai de l'enseignement moral. On ne peut demander à l'écolier une précocité de croissance qui serait contraire aux lois de la nature. Mais si le terrain a été bien labouré, si l'on y a semé le bon grain, la vie sociale verra mûrir une belle moisson d'honnêtes gens et de bons citoyens.

BIBLIOGRAPHIE.

P. Bureau, *La Crise morale des temps nouveaux*, Paris 1907. — G. Séailles, *Les Affirmations de la conscience moderne*. — F. Buisson, *Sur l'enseignement de la morale à l'école primaire*, dans le *Manuel général*, janvier 1908.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS..... V

PREMIÈRE PARTIE

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

CHAPITRE PREMIER

LA CULTURE GENERALE.

L'éducation générale et l'éducation professionnelle. — Jean-Jacques Rousseau et M. Jules Lemaître. — Égale nécessité et solidarité des deux éducations. — Conséquences diverses d'une culture générale. — Une âme nationale. — L'utopie de l'éducation intégrale. — Inégalité naturelle des intelligences. — Ce qu'il faut entendre par l'égalité de l'instruction. — Des écoles pour tous. — Les éléments essentiels de la culture générale. — Les lettres et les sciences. — L'enseignement secondaire. — L'enseignement primaire. — La culture générale après l'école..... 1

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE.

I. L'éducation professionnelle en général. — Elle devient de plus en plus nécessaire. — Elle peut commencer à l'école primaire élémentaire. — La part à lui faire dans l'école primaire supérieure. — Sections industrielles, commerciales, agricoles. — Les écoles pratiques de commerce et d'indus-

trie. — Double danger à éviter. — Enseignement agricole. — Écoles ménagères. — Autres écoles professionnelles..... 17
II. — L'éducation professionnelle des instituteurs. — Objections et réponse. — Savoir et savoir enseigner. — La troisième année de l'école normale. — Pédagogie théorique et pratique. — Travaux personnels..... 27

CHAPITRE III

COMMENT SE FORME L'ESPRIT.

La nature de l'esprit. — Les états de conscience. — Ce qui est inné dans l'esprit, ce qui est acquis. — Les principes de la raison, ou les lois de l'esprit. — L'élaboration intellectuelle. — Les instincts de l'intelligence. — Conséquences pédagogiques. — Les habitudes intellectuelles. — Éducation de la curiosité. — Faute d'exercice, les tendances natives s'éteignent. — L'association des idées. — La dissociation des idées dans le rêve. — Importance des associations d'idées..... 33

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION DE L'ESPRIT.

Double but de l'éducation intellectuelle. — Tendances opposées. — La gymnastique intellectuelle. — Ce qu'il faut entendre par le mot « faculté ». — La culture formelle des facultés. — Psychologie et pédagogie. — La psychologie de l'enfant. — Coopération des parents et des maîtres. — La fatigue intellectuelle. — Mesure de la fatigue intellectuelle. — L' « esthésiométrie ». — Les expériences en psychologie. — L'instruction éducative. — L'éducation intellectuelle et l'enseignement primaire..... 47

CHAPITRE V

LES ESPRITS FAUX, LES ESPRITS JUSTES.

Les traits caractéristiques d'un bon esprit. — Ce que c'est que justesse d'esprit. — L'esprit faux : différentes manières d'avoir l'esprit faux. — Principes erronés. — Conséquences fausses. — Données incomplètes. — Étude de la logique. — Les sophismes. — La précipitation du jugement. — La paresse de l'esprit. — Abus de l'indépendance d'esprit. — Y a-t-il des esprits faux de naissance? — Variations de l'esprit faux suivant le temps. — L'étendue des connaissances..... 61

CHAPITRE VI

L'ART D'ENSEIGNER. — MÉTHODES ET PROCÉDÉS.

L'art d'enseigner ou la didactique. — La méthode et les méthodes. — Les méthodes en général. — Importance de la méthode. — Les méthodes et les procédés. — Les méthodes de découverte. — Peut-on les appliquer à l'enseignement? — Les méthodes d'enseignement. — Diversité des méthodes. — Les méthodes actives. — Les méthodes attrayantes. — Jean Macé. — Suivre la nature. — Le fond et la forme dans les méthodes. — Analyse et synthèse. — Les procédés. — Le tableau noir. — L'initiative dans l'enseignement..... 73

CHAPITRE VII

L'INTUITION ET LES LEÇONS DE CHOSES.

Les différents sens du mot « intuition ». — L'intuition intellectuelle. — L'intuition morale. — L'intuition sensible. — Les choses avant les mots. — L'intuition d'après Pestalozzi. — L'intuition d'après Herbart. — L'intuition à l'école. — La gradation dans les intuitions. — L'intuition et les exercices d'analyse. — L'exactitude de l'observation. — Leçons de choses instructives et éducatives. — Matériel de l'enseignement intuitif. — Leçons de choses hors de l'école. — Les images. — Dangers à éviter..... 89

CHAPITRE VIII

LA MÉMOIRE ET LES LEÇONS DE RÉCITATION.

Variation des opinions sur la mémoire. — Faire comprendre, faire retenir. — La mémoire et la mémorisation. — Vraie nature de la mémoire. — Diverses sortes de mémoire. — Conséquences pédagogiques. — Les deux moments de la mémoire. — Acquisition des souvenirs. — Ordre logique des idées. — Le rappel des souvenirs. — La récitation. — Opinion de M. James. — Ce qu'il faut apprendre par cœur. — Les récitations littéraires. — Comment on apprend par cœur. — La mémoire et le sommeil..... 103

CHAPITRE IX

L'ATTENTION ET L'EFFORT.

L'attention en classe. — Qu'il est aussi difficile de la retenir que de l'obtenir. — Causes subjectives de l'inattention. — Chez l'enfant. — Chez l'adolescent. — La fatigue mentale. —

Les distractions. — Causes objectives de l'inattention. — Éducation de l'attention. — Diverses formes de l'attention. — Attention passive et forcée. — Attention volontaire. — L'effort personnel. — Conditions extérieures de l'attention. — Physionomie de l'attention. — Stimulants de l'attention. — Attention naturelle et involontaire. — La variété des exercices. — Moments de relâchement. — L'attention visuelle et auditive..... 118

CHAPITRE X

L'INTÉRÊT.

Ce que c'est que l'intérêt dans l'enseignement. — L'intérêt d'après Herbart. — Diverses formes d'intérêt. — L'intérêt esthétique. — Intérêt direct et indirect. — Ce qu'on appelle l' « aperception ». — Mélange des impressions anciennes et nouvelles. — Ce que c'est qu' « apercevoir ». — Conséquences pédagogiques. — La nouveauté. — Point de départ dans l'expérience personnelle. — Préparation nécessaire. — L'intérêt d'après M. James. — Intérêt naturel et intérêt acquis. — La mise en train de l'attention. — L'intérêt et l'effort. — Une page de Tyndall..... 132

CHAPITRE XI

L'ART D'INTERROGER.

Importance de l'interrogation. — Ce que c'est qu'interroger. — Diverses formes de l'interrogation. — Un moyen de vérification. — Un exercice d'intelligence. — Un exercice de langage. — Effets moraux de l'interrogation. — La méthode socratique. — Les diverses matières d'enseignement. — Règles principales de l'interrogation. — Défauts à éviter. — Ce que l'interrogation exige du maître. — Écueils de la méthode d'interrogation. — Réponse à certaines objections. — Une page de M. Boutroux..... 146

CHAPITRE XII

L'ART D'EXPOSER.

L'enseignement oral. — Les dons naturels. — Nécessité de la préparation. — Une page de Pécaut. — La simplicité. — Simplifions. — La clarté, la brièveté. — La variété. — Leçons de grammaire. — Exposés d'histoire. — Exposés de géographie. — L'enseignement de la morale. — Un exemple

de leçon de morale. — L'enseignement scientifique. — Règles générales 160

CHAPITRE XIII

LA LECTURE ET LES LIVRES DE CLASSE.

Le travail personnel de l'élève. — Les détracteurs du livre. — — Les avocats du livre. — Les livres de classe. — Les livres pour le maître. — Les livres pour l'élève. — Les notes prises en classe. — Diverses formes de la lecture. — La lecture expliquée, la lecture collective. — Le goût de la lecture. — Les bibliothèques. — La littérature enfantine. — Comment il faut lire. — Nécessité d'un plan dans la lecture. — Abus de la lecture. — L'art de conférer 174

CHAPITRE XIV

LES DEVOIRS ÉCRITS.

La théorie et la pratique. — Nécessité des exercices écrits. — Le besoin de production chez l'enfant. — Diverses sortes de devoirs écrits. — La composition française. — Les exercices écrits en classe. — Les devoirs à faire à la maison. — Pourquoi il ne faut pas en abuser. — Préparation des devoirs en classe. — Choix des sujets. — Travail personnel d'invention et de composition. — La correction des devoirs. — Cahier de notes personnelles 187

CHAPITRE XV

LE ROLE DU BEAU DANS L'ÉDUCATION.

L'éducation esthétique. — Comment elle prépare l'éducation morale. — Le beau. — Le beau dans la nature. — Moyens à employer. — Difficultés de l'éducation esthétique. — Le joli et le beau. — Influence du milieu. — Le contact avec la nature. — Les écoles rurales et les écoles urbaines. — L'étude de la nature. — Les promenades et les excursions. — L'action des livres. — Les jardins et le jardinage. — Le beau dans la nature morale 199

CHAPITRE XVI

L'ART POUR TOUS.

Le beau dans les arts. — L'art pour tous. — L'ornementation et la décoration de l'école. — La décoration des écoles en

Angleterre et en Amérique. — Ce qu'on peut faire en France. — Les visites aux musées. — L'élégance dans la tenue et le costume. — La pratique de l'art. — Le dessin. — La musique et le chant. — Action physique de la musique. — Son influence morale et sociale. — La musique, source de joie. — La chanson. — La poésie. — L'idéal..... 212

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉDUCATION MORALE.

CHAPITRE PREMIER

L'ÉDUCATION MORALE.

L'éducation morale. — Difficultés de l'éducation morale. — Sa nécessité d'autant plus grande. — La moralité et la science. — Une opinion de Herbert Spencer. — Rapports de l'éducation intellectuelle et de l'éducation morale. — Le bon jugement est une force morale. — Les vérités morales. — Il faut éclairer la conscience. — Il faut affermir la volonté. — L'éducation morale en dehors des systèmes. — Universalité de la morale pratique. — Principes communs d'éducation morale. — Du droit d'enseigner la morale. — Le rôle de l'instituteur défini par Jules Ferry. — Neutralité religieuse..... 227

CHAPITRE II

ÉVEIL ET DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE.

Formation de l'être moral. — Prétendues intuitions morales. — Les sources naturelles de la moralité. — La crainte et l'obéissance. — Docilité naturelle de l'enfant. — Tendances contraires. — L'égoïsme primitif et l'intérêt. — Premières manifestations de sympathie. — Évolution du sentiment affectueux. — Degrés successifs du développement moral. — L'affection, ressort moral. — Le bien confondu avec la volonté des parents. — Comment se dégage l'idée d'une règle morale. — La conscience morale. — La pratique du bien en développe l'idée. — L'idée de la responsabilité..... 243

CHAPITRE III

LA FAMILLE, L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ.

Moralité d'intelligence et moralité d'action. — La famille. — Les frères et les sœurs. — L'éducation domestique et l'éducation publique. — L'école et ses ressources propres. — L'école, première image de la société. — L'égalité et la justice. — La camaraderie et l'amitié. — La bonté et l'affection chez le maître. — Communication des sentiments. — Filiation des sentiments. — Les mutualités scolaires. — La société et la solidarité. — Préludes de l'idée de solidarité sociale. — La dette sociale. — Une page de M. Léon Bourgeois. — Conclusion..... 258

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE.

Place à faire à l'enseignement moral. — Critiques et objections. — L'opinion de Herbert Spencer. — Raisons pour l'enseignement de la morale. — Ce que doit être cet enseignement. — La simplicité avant tout. — Enseignement concret. — Méthodes diverses. — Nécessité de la leçon didactique. — Les préceptes et les maximes. — La morale par l'histoire. — La « Déclaration des droits de l'homme ». — Adaptation de l'éducation morale au moment présent. — L'enseignement du patriotisme. — Insuffisance d'un enseignement didactique.. 274

CHAPITRE V

LES DÉFAUTS DE L'ENFANT.

Défauts naturels et défauts acquis. — La famille et le milieu. — Nomenclature des défauts de l'enfant. — Les défauts qui passent avec l'âge. — Défauts imputables à la maladresse des parents. — Les défauts imputables au tempérament physique. — L'enfant jaloux. — L'enfant colère. — Les remèdes de la colère. — L'enfant paresseux. — Pédagogie médicale. — La paresse intellectuelle. — Une page du Dr de Fleury... 289

CHAPITRE VI

LE MENSONGE ET LA SINCÉRITÉ.

Double caractère de la sincérité. — Opinions des moralistes sur le mensonge. — Causes diverses du mensonge. — La franchise naturelle de l'enfant. — Le besoin d'inventer. — La crainte et l'imitation. — Remèdes à employer. — Que peut-on attendre des punitions ? — L'enfant sournois. - La sin-

cérité envers autrui. — La sincérité envers soi-même. — Examen de conscience. — L'exagération et l'inexactitude. — Le sens de la vérité. — Familles de vertus. — Familles de vices. — La tolérance..... 305

CHAPITRE VII

LES TEMPÉRAMENTS ET LES CARACTÈRES.

Diversité des tempéraments et des caractères. — Ce qu'on appelle *éthologie*. — Les tempéraments. — Les caractères. — Diversité des caractères. — La nationalité, le sexe. — Essais de classification. — Diverses classifications. — Caractères sensitifs, intellectuels et volontaires. — Défauts inhérents aux caractères exclusifs. — Les caractères équilibrés. — Circonstances qui agissent sur les caractères. — Action de l'éducation. — Peut-on modifier les caractères ? — Fénelon et le duc de Bourgogne. — Les variétés dans l'espèce. — Conclusion. 321

CHAPITRE VIII

LE CARACTÈRE ET LA VOLONTÉ.

Le caractère et les exercices physiques. — Définition du caractère. — Désirer et vouloir. — Qu'est-ce que la volonté ? — « Une tempête sous un crâne ». — Autre exemple de délibération. — Impulsions et inhibitions. — Vouloir, c'est penser. — L'indécision. — La mauvaise volonté. — Les enfants volontaires. — Éducation scolaire de la volonté. — Le travail, source de volonté. — La liberté morale. — Le gouvernement de soi-même..... 337

CHAPITRE IX

LES HABITUDES MORALES.

Importance des habitudes. — Divers aspects de l'habitude. — Une page de Vinet. — Des vers de Sully Prudhomme. — Les bonnes et les mauvaises habitudes. — Les habitudes libératrices. — Comment se forment les habitudes ? — Peut-on se défaire d'une habitude ? — Quels moyens employer ? — Méthodes proposées par Bain. — La méthode de Franklin. — Les habitudes à l'école. — Les passions..... 353

CHAPITRE X

L'IMITATION ET L'EXEMPLE.

La force de l'exemple. — La puissance de l'imitation. — Di-

verses formes de l'imitation. — L'imitation chez l'enfant. — L'imitation réfléchie. — Les lois de l'imitation. — L'exemple dans la famille. — L'exemple du maître. — L'exemple des camarades. — Dangers de l'imitation. — Les mauvais exemples. — Les exemples historiques. — Les exemples vivants..... 368

CHAPITRE XI

LA DISCIPLINE ET L'AUTORITÉ.

La discipline en général. — La discipline libérale. — Instructions officielles. — Effets heureux d'un encouragement. — Conditions matérielles de la discipline. — La surveillance. — L'autorité morale du maître. — Fondements de l'autorité. — Le bon instituteur, d'après Guizot. — Qualités à exiger d'un bon maître. — Comment se perd l'autorité. — La discipline libérale dans un pénitencier. — Deux moments dans la discipline. — But supérieur de la discipline. — Apprentissage de la liberté..... ... 381

CHAPITRE XII

LES PUNITIONS.

La discipline répressive. — En quoi elle est nécessaire. — Le système des réactions naturelles. — Critique de ce système. — Disproportion possible entre la faute et la punition. — Qu'il faut tenir compte de l'intention. — Les réactions naturelles sont souvent tardives. — La punition doit être moralisatrice. — Part à faire aux réactions naturelles. — Caractères des vraies punitions. — Théorie de Herbart. — Les punitions dans les écoles allemandes. — Punitions autorisées dans les écoles françaises. — Quelques règles générales. — Les mauvaises notes. — La réprimande. — Privation de récréation et retenues. — Les devoirs supplémentaires. — Les punitions injustes..... 396

CHAPITRE XIII

L'ÉMULATION ET LES RÉCOMPENSES.

La discipline « excitatrice ». — Tendances contraires. — Les récompenses sont justes autant qu'utiles. — Le bien qu'on a dit de l'émulation. — Témoignages presque unanimes. — Les dangers de l'émulation. — L'émulation avec soi-même. — Excitation des sentiments personnels. — Les récompenses : l'approbation et l'éloge. — Les récompenses posi-

tives. — Qu'il ne faut pas abuser des récompenses. — Les récompenses collectives. — Réflexions générales..... 414

CHAPITRE XIV

CONCLUSION.

La crise morale. — Un grand effort nécessaire. — Progrès à faire. — La question sociale est-elle une question morale? — Morale personnelle et morale sociale. — La personnalité morale; la vie intense. — Divers principes d'action. — Le sentiment. — La pitié et la justice. — L'amour de la patrie. — L'intérêt. — Le devoir. — La discipline moralisatrice. — Conditions matérielles de l'éducation morale. — Autres conditions..... 429

FIN DE LA TABLE DES MATIÈRES.

The R. W. B. Jackson
Library
OISE

2103-12. — Corbeil. Imp. Éd. Crété.

370.1 C737E c.1
Compayre # L'education
intellectuelle et morale.
OISE
3 0005 02077772 1

370.1
C737E
Compayré
L'éducation intellectuelle et morale

370.1
C737E
Compayré
L'éducation intellectuelle et morale